

Inovação e desenvolvimento: Contributo da formação contínua

[Textos do XV Congresso Nacional dos Centros
de Formação de Associações de Escolas,
realizado em Lagoa, entre 5 e 7 de outubro de 2022]



Comissão organizadora:
Rede de CFAE do Algarve



Centro de Formação
Do Litoral à Serra



CENTRO DE FORMAÇÃO
DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS DE
PORTIMÃO E MONCHIQUE



Centro de Formação
Ria Formosa
Associação de Escolas FARO-OLHÃO



CENTRO DE FORMAÇÃO
DR. RUI GRÁCIO
LAGOS



CENTRO DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO
DE ESCOLAS DO LITORAL ALGARVIO

Inovação e desenvolvimento: Contributo da formação contínua

**[Textos do XV Congresso Nacional dos Centros
de Formação de Associações de Escolas,
realizado em Lagoa, entre 5 e 7 de outubro de 2022]**

Carla Assis
Carla Vilhena
M^a Eugénia Jesus
(Organização)

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores.

Título: Inovação e desenvolvimento: Contributo da formação contínua

Coordenadores: Carla Assis, Carla Vilhena, M^º Eugénia Jesus

Editor: REDE DE CFAE DO ALGARVE

1^ª Edição: 2023

Local de Edição: ALBUFEIRA

Edição Eletrónica: ÚNICA

Design Gráfico e Paginação: João Correia

ISBN: 978-989-33-4743-0

Reservados todos os direitos

Edição sem distribuição comercial, dedicada exclusivamente a fins didáticos e de educação

Índice

Nota Prévia	7
Parte I:	
Sessão de abertura.....	9
Painel I:	
Memórias dos CFAE: Reflexões	19
Painel II:	
Dimensão Europeia da Formação.....	31
Painel III:	
Formação contínua: Impasses e perspetivas.....	41
Painel IV:	
Desenvolvimento pessoal e profissional	55
Painel V:	
Contributos da formação contínua	63
Encerramento	91
Parte II:	
Posters	101
Parte III:	
Ser professor.....	103

Nota prévia

*Carla Assis
Carla Vilhena
Maria Eugénia Jesus*

Neste ebook encontram-se reunidos os textos das comunicações e os posters apresentados no XV Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas, que decorreu na cidade de Lagoa, entre 5 e 7 de outubro de 2022. Dedicado, nesta edição, ao tema: "Inovação e Desenvolvimento: Contributo da Formação Contínua", a sua organização foi da responsabilidade da Rede dos CFAE do Algarve.

A sessão de abertura contou com a presença da Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Lagoa, do representante da rede de CFAE do Algarve, da representante do Delegado Regional de Educação do Algarve e da Diretora-Geral da Administração Escolar. Para além de darem as boas vindas aos participantes, todos os intervenientes salientaram a importância do papel desempenhado pelos CFAE na formação contínua dos professores e referiram alguns dos desafios com que estes se confrontam, no momento presente.

O Grupo de Trabalho das Memórias dos CFAE apresenta, no ano em que se comemoraram os 30 anos de criação dos CFAE, o seu projeto de resgatar a memória dos CFAE na comunicação intitulada "Memórias dos CFAE: Projeto do presente e do futuro".

Eusébio André reflete sobre os desafios que se colocam atualmente no âmbito da formação dos professores, sobretudo no que diz respeito à formação contínua, bem como de algumas das tensões que povoam este campo.

Outro dos tópicos abordados foi a "Dimensão Europeia da Formação". Após uma apresentação das oportunidades que se apresentam aos CFAE neste domínio, realizada por Vera Caeiro, foram apresentados dois projetos Erasmus +: Cristina Madeira falou sobre o projeto DILABS "Digital Community for Innovation on Adult

Education" e Duarte Duarte acerca do projeto LEARN "Liderar a Escola para melhorar a Aprendizagem e Responder às Necessidades".

Tendo em conta o tema deste Congresso não poderia deixar de existir um momento de reflexão sobre a formação contínua, quer numa perspetiva organizacional, contributo de Rui Trindade, quer numa perspetiva pedagógica, abordada por Manuela Esteves.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores foi outro dos temas abordados. Vítor Gamboa faz-nos uma breve apresentação do tema e José Alberto Gonçalves traz-nos uma reflexão sobre o que é, afinal, "Ser professor".

No que diz respeito aos contributos da formação contínua, Mauro Figueiredo e João Sousa referem o seu papel na inovação educativa.

As políticas educativas também foram alvo de análise. António Ramos escreve sobre os desafios que se colocam aos CFAE face à delegação de competências para os municípios e Luís Alcoforado traz-nos uma análise do processo de planeamento, desenvolvimento e avaliação das políticas locais de educação.

Por último, o Secretário de Estado da Educação faz uma análise do contributo dos CFAE, ao longo dos últimos 30 anos, para a formação contínua de professores e para a melhoria da qualidade da escola pública.

Para além dos textos das apresentações foram incluídos neste ebook os posters apresentados durante o XV Congresso dos CFAE, assim como uma síntese das reflexões realizadas pelos participantes acerca do significado de "Ser Professor".

A avaliação realizada pelos participantes permitiu compreender que existiu um elevado grau de satisfação com o acolhimento e a organização do evento, assim como em relação aos trabalhos. A grande maioria dos participantes considerou que os objetivos do congresso eram muito relevantes e salientou a importância das temáticas abordadas.

Resta-nos agradecer a todos os que participaram, assim como às entidades que colaboraram com a Rede dos CFAE na organização deste evento e esperar que os textos que compõem este ebook possam contribuir para a reflexão e o debate sobre a importância da formação contínua e, mais particularmente, dos CFAE para a inovação e a melhoria da escola pública portuguesa.

Parte I

Sessão de Abertura



Representante do
Delegado Regional de
Educação do Algarve
CARLA FERNANDES



Diretora-Geral
da Administração
Escolar
SUSANA LOPES



Vereadora da
Educação Câmara
Municipal de Lagoa
ANA CRISTINA MARTINS



Representante
da Rede de CFAE
do Algarve
SILVÉRIO CONCEIÇÃO



Intervenção da Representante do Delegado Regional de Educação do Algarve **CARLA FERNANDES**

Boa tarde

Antes de mais, quero agradecer, em nome do Sr. Delegado Regional de Educação do Algarve, o convite feito pelo Sr. Representante dos Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve, Prof.^a Silvério Conceição, para participar na sessão de abertura do XV Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas/CFAE, neste dia 5 de outubro, em que se comemora, a par da Implantação da República Portuguesa, o Dia Internacional do Professor.

E tem sido pelos professores e para os professores, como promotores do processo educativo, que Centros de Formação de Associação de Escolas têm trabalhado, afinadamente, ao longo dos seus trinta anos de existência. Trinta anos onde, com certeza, enfrentaram momentos difíceis, algumas contrariedades, imprevistos e constantes mudanças, mas onde o sentido de responsabilidade, o foco, o empenho, o esforço de todos e a capacidade de adaptação e de se reinventarem, permitiu que fosse possível continuarem a levar a bom porto aquela que é a sua missão de assegurar, sempre de forma expedita e eficaz, a formação contínua de docentes e não docentes, em estreita articulação com as escolas.

Podemos dizer que, foi graças à criação dos CFAE que a formação contínua de professores conheceu um impulso decisivo e crucial e, numa altura em que a cultura da formação contínua faz cada vez mais sentido, tanto a nível pessoal como profissional, os CFAE desempenham um papel de extrema importância:

- ao conseguirem dar resposta às prioridades formativas das escolas e dos professores, graças a uma política de proximidade entre as partes interessadas;

- ao reforçarem a formação centrada no desenvolvimento de competências e aperfeiçoamento da capacidade docente, em todos os domínios da sua atividade;
- ao permitirem desenvolver, não só, novas competências/capacidades, mas também aperfeiçoar/atualizar as já existentes;
- ao capacitarem os profissionais da educação de se adaptarem, mais facilmente, às diversas mudanças/alterações que vão ocorrendo na educação, ao longo dos anos;
- ao criarem ambientes propícios à partilha de conhecimento, experiências, estratégias e procedimentos, com vista à resolução das principais dificuldades identificadas pelas escolas;
- ao contribuírem para o desenvolvimento/valorização profissional dos docentes e outros agentes da educação, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento;
- ao contribuírem para a melhoria da educação e do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, permitindo melhores climas de aprendizagem para os alunos e, conseqüentemente, melhores resultados.

Cientes de que uma formação contínua de professores adequada, que permita atualizar e aprofundar conhecimentos, é a base para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da construção de cidadãos e de profissionais mais competentes, mais ágeis, mais habilitados e mais humanos, o trabalho de proximidade que os CFAE desenvolvem junto das escolas é fundamental, permitindo-lhes pensar na forma de trabalho mais adequada a cada uma delas e de acordo com as suas necessidades.

Para terminar, quero felicitar, em nome do Sr. Delegado Regional de Educação do Algarve, os CFAE pelo seu 30.^o aniversário e pela iniciativa, desejando que este seja um congresso profícuo e memorável pelos momentos de convívio, aprendizagem e de partilha de saberes e experiências, neste que é um processo de aprendizagem conjunta.

Obrigada e bom trabalho!



Intervenção da Diretora-Geral da Administração Escolar **SUSANA LOPES**

É sempre com grande satisfação que aceito estar presente nas iniciativas promovidas pelos CFAE quer estas sejam organizadas a nível local ou regional, quer, como agora, quando se trata de participar na sessão de abertura de mais um Congresso Nacional.

O décimo quinto congresso, reunião magna na qual os CFAE celebram 30 anos ao serviço da formação contínua dos professores e do pessoal não docente, do seu desenvolvimento profissional e, nesse sentido...

... um testemunho das mudanças, das transformações, da vontade e do empenho dos profissionais que nas escolas contribuem decisivamente para a aplicação das políticas educativas.

De facto, sem a visão prospetiva dos CFAE, sem a sua estreita ligação à realidade local e regional, ou seja, sem a sua capacidade para prever necessidades e desenhar estratégias eficazes para as colmatar, não teríamos sido capazes de atingir algumas das metas traçadas.

E o programa deste Congresso, tal como o rico conjunto de painéis que o compõem, confirma a importância que os responsáveis dos CFAE atribuem à reflexão sobre as práticas e sobre os resultados obtidos, sem a qual não é possível antever que caminhos a formação contínua terá de prosseguir.

De entre o leque de temas que serão debatidos ao longo deste Congresso, permitam-me que destaque dois:

... por um lado, a reflexão sobre o papel da formação no desenvolvimento pessoal e profissional...

... por outro lado, a reflexão sobre as práticas de formação no contexto atual da formação contínua de professores.

Sem me pretender antecipar ao debate que terá lugar nos próximos dias, gostaria de partilhar convosco alguns pensamentos sobre estas dimensões, abordando-as a partir da atual situação de escassez de professores.

Um problema que alguns estudos preveem que se tenderá a agravar, devido ao aumento do número de docentes que nos próximos anos terminará a sua carreira por via da aposentação.

Sabemos que as causas para a escassez de docentes têm um carácter sistémico...

Há muito que as mesmas vêm a ser apontadas por diversos organismos internacionais:

- a reduzida atratividade da carreira docente;
- a saída do sistema de docentes qualificados que optam por outras carreiras profissionais;
- a complexificação do perfil funcional da profissão docente, que não se reflete no respetivo reconhecimento social.

Problemas que não se colocam apenas em Portugal, como o comprovam as diversas reuniões de emergência organizadas por vários organismos e responsáveis da União Europeia e nas quais a Direção-Geral tem participado.

Embora estejamos a viver num contexto de grande incerteza, podemos assumir que a escassez de professores corre o risco de deixar de ser um problema conjuntural, para se transformar num problema estrutural.

E como todos os problemas de natureza estrutural exige a tomada de medidas de fundo, que não podem ser encaradas como um mero paliativo, antes como estratégia tendente a produzir resultados duradouros.

Temos desde logo e a montante um problema com a formação inicial de professores...

- Por efeito de um desequilíbrio global entre a oferta e a procura, uma vez que o número de docentes certificados anualmente pelas diferentes instituições formadoras não consegue colmatar o número dos professores que sai do sistema...

- Por efeito de um desequilíbrio geográfico, uma vez que a oferta de docentes certificados é superior na região norte, sendo que o número de lugares disponíveis para colocação é superior nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo e do Algarve... e todos conhecemos os obstáculos que dificultam esta migração interna...
- E, por último, por efeito de um desequilíbrio ao nível da estrutura da própria oferta de programas de formação, uma vez que a oferta de Mestrados em Ensino que conferem habilitação para a docência no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário está concentrada num número muito reduzido de Instituições de Ensino Superior.

Trata-se, como todos percebemos, de problemas para os quais não se antevêm soluções que possam dar resultados no curto prazo.

Uma das soluções encontradas pela tutela para atenuar este problema passou, como é do vosso conhecimento, pela aprovação do Despacho n.º 10914-A, que fixa os requisitos de formação para a seleção de docentes em procedimentos de contratação de escola.

Em certa medida, podemos talvez conceber esta medida como antecâmara para uma reforma mais profunda dos programas de formação que habilitam para o exercício da docência, designadamente, através da reconfiguração e/ou aperfeiçoamento do modelo de profissionalização em serviço.

É certo que este nunca servirá para substituir a formação inicial, mas poderá consolidar-se como via alternativa de acesso ao sistema e à carreira docente.

Não se trata sequer de uma novidade no nosso sistema.

Recordemo-nos apenas das largas centenas de docentes que ao longo dos anos têm obtido a sua profissionalização e, por essa via, aberto caminho para o acesso à carreira, através da frequência dos cursos CPS ministrados pela Universidade Aberta ao abrigo do protocolo celebrado com a Direção-Geral.

E, não obstante, nos dias que antecederam a publicação do Despacho que antes referi, muito se disse e se escreveu na comunicação social alertando para o facilitismo decorrente da possibilidade de o Ministério da Educação autorizar o exercício da docência a titulares de habilitação própria, licenciados é certo, mas sem qualquer preparação pedagógica.

Devo confessar que tais reações me pareceram estranhas e, quiçá, fruto de um profundo desconhecimento acerca da história do nosso sistema educativo e do

modo como o caminho de acesso à docência e à carreira se foram reconfigurando ao longo das últimas quatro décadas.

Sobretudo porque tais afirmações...

- proferidas muitas vezes por quem antes tendia a desvalorizar a necessidade de formar pedagogicamente os candidatos à docência...
- omitem que muitos dos professores que a breve trecho deixarão o sistema por aposentação, são os mesmos que nele entraram também sem qualquer preparação pedagógica... tendo adquirido a sua profissionalização em contexto escolar e já no pleno exercício das funções usualmente cometidas a um docente.

Na verdade, importa não esquecer que a generalização da formação inicial como modelo dominante para a obtenção de habilitação para o exercício da docência só ocorre depois de 1987...

Caros participantes...

Num quadro em que:

- se estudam alterações ao modelo de formação inicial que podem passar por um reforço da componente de formação que tem lugar na escola;

e em simultâneo...

- se perspetiva a existência de novos programas de profissionalização em serviço acessíveis a candidatos munidos de habilitação própria...
- É indispensável também refletir sobre o tipo de formação contínua que vamos oferecer aos docentes que, todos esperamos, entrarão no sistema por efeito da diferenciação dos percursos de acesso à profissão e à carreira docente.

Antevejo que os CFAE terão em todo este processo, não apenas um papel central, mas um papel renovado.

Tal como expresso no programa deste Congresso, trata-se de repensar o paradigma da formação contínua, concebendo-a como um processo dissociado dos mecanismos de progressão e de avaliação de desempenho.

E permitam-me que nesta curta intervenção aponte apenas duas possibilidades...

Em primeiro lugar, quer o reforço da componente de formação em escola na formação inicial, quer a extensão da profissionalização em serviço a novos candidatos,

dependem da existência dos recursos humanos que assegurem as atividades de acompanhamento e de supervisão dos sujeitos em formação.

E porque tais processos se operacionalizam de modo distinto consoante o modelo de formação considerado...

É de conceber que os novos docentes a designar para o exercício de tais cargos necessitem – para além da formação que possam ter obtido em cursos de especialização – de programas de atualização pensados e concebidos pelos CFAE em função das realidades e das necessidades locais...

- em articulação com as instituições formadoras, ou com os programas e iniciativas que as unidades orgânicas possam já ter constituído no âmbito de dispositivos próprios de supervisão e de observação das práticas.

Em segundo lugar, é necessário auxiliar os novos docentes, qualquer que seja a sua porta de entrada no sistema, a definir os seus próprios caminhos de desenvolvimento pessoal e profissional.

A consecução deste propósito exige repensar o papel da formação continua afirmando a sua função de suporte ao processo de indução...

Isto é, processo através do qual se contribui localmente...

- para a socialização dos docentes mais jovens;
- para o desenvolvimento da sua identidade profissional;
- para o aprofundamento de saberes e de competências insuficientemente trabalhados na formação e na profissionalização,
- para a clarificação do modo como cada docente se define enquanto sujeito apto a definir um caminho próprio de crescimento como profissional.

Meus amigos, embora já tenham passado 30 anos, o caminho de desenvolvimento e de afirmação da centralidade dos CFAE em prol da formação de professores, nas suas várias dimensões e modalidades, está longe de se esgotar.

E assim termino, reiterando os meus agradecimentos pelo convite que me foi endereçado e desejando que deste Congresso saiam reflexões que permitam aos CFAE renovar o seu caminho e missão.

Muito obrigada!

Painel I

Memórias dos CFAE



**Intervenção do Grupo de Trabalho das memórias dos CFAE:
Antónia Serra; Jorge Nascimento; José Raminhos;
José Ribeirinho; Manuel Pina**

MEMÓRIAS DOS CFAE – Projeto do Presente e do Futuro

O registo de memórias dos CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas constitui um projeto que tem como objetivo salvaguardar o património científico, pedagógico e cultural que cada Centro foi acumulando nas atividades e dinâmicas desenvolvidas ao longo de cerca de 30 anos.

Não pretendemos ficar agarrados à nostalgia do passado, mas também não queremos deixar cair no esquecimento, ou perder definitivamente, muitos referenciais que são importantes para o presente e para perspetivarmos o futuro da atividade e intervenção dos CFAE, em prol de uma melhor qualidade da Educação.

Estas memórias serão um testemunho de que os CFAE não se têm limitado a executar os seus Planos de Formação, organizando e promovendo milhares de ações de formação acreditadas, mas também assumiram a iniciativa de organizar momentos de reflexão, de realizar Jornadas Pedagógicas, Seminários, Encontros Regionais e Congressos, de âmbito nacional, de participarem em Projetos Europeus e também de editarem jornais, revistas ou livros.

O registo destas memórias revela uma imensa riqueza e diversidade de dados que correspondem à dinâmica própria de cada Centro, onde se cruzam os Projetos Educativos das Escolas/ Agrupamentos, os diagnósticos de necessidades e as práticas de trabalho colaborativo e parcerias locais, com reflexos em toda a comunidade educativa.

Mas deste registo de memórias também não podemos esquecer a componente humana, das relações profissionais e afetivas que se foram estabelecendo ao longo de todos estes anos, não podendo deixar de referir Bártolo Paiva Campos, Jorge Arroiteia, Cassiano Reimão, Machado dos Santos, Ernestina Sá, Rui Trindade, Álvaro Santos e tantos outros que fazem parte deste património, deste percurso da Formação Contínua, e que têm contribuído para a dignificação da profissão docente e não docente, valorizando a qualidade da educação.

Uma outra vertente destas memórias, foi a capacidade organizativa dos CFAE, que desde a primeira hora se agruparam em redes e incentivaram ao trabalho colaborativo, sendo pioneiros na formação na área das TIC e na formação em contexto de trabalho. Na concretização deste projeto existe uma grande ambição, que é a construção de uma plataforma, onde estejam registados todos os CFAE, a nível nacional, através de um site que aglutine uma base de dados que reflita toda esta atividade e dinâmica, e terá ainda mais sucesso porque estará virado para o futuro, como plataforma de dinamização da formação contínua no nosso país, possibilitando a interação, entreaajuda e potenciação dos recursos a nível local, regional e nacional.

Este projeto diz respeito a todos os CFAE e só terá sucesso se contar com a partilha de ideias e a colaboração de todos os Diretores de CFAE que estão em funções, assim como de todos aqueles que, embora tenham terminado essas funções, continuam na posse de dados e informações que são fundamentais para completarmos este processo.



**Intervenção de
EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO**

Licenciado em Filosofia pela Universidade do Porto, Mestre em Filosofia da Educação e Doutor em Educação pela Universidade do Minho. Realizou ainda um DEES (Diplôme Européen d'Etudes Supérieures) na Université Pierre Mendès France (Grenoble).

Investigador no Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Desde 2008, colabora com a Direção-Geral da Administração Escolar do Ministério da Educação no âmbito da formação de professores e da avaliação da formação.

Formador do Programa Pestalozzi do Conselho da Europa (Estrasburgo).

Autor e coautor de vários livros e artigos científicos na área da educação, em particular no âmbito da avaliação, formação de professores, supervisão e políticas educativas.

Coordenador do projeto MAIA.

Os caminhos que se bifurcam – quatro interrogações sobre formação professores na era digital

“Deixo aos vários futuros (não a todos) o meu jardim de caminhos que se bifurcam.”

JORGE LUÍS BORGES

Introdução

A formação de professores, seja a inicial, seja a contínua, vive atualmente um momento e charneira ou, se se quiser parafrasear um título de um conhecido conto de Jorge Luís Borges, um momento em que os caminhos se bifurcam. Na realidade, o que se assiste é mais do que uma simples “mudança”, como tem acontecido ao longo dos últimos tempos – é uma “metamorfose” que “implica uma transformação muito mais radical, na qual as velhas certezas da sociedade moderna desaparecem, e algo de novo emerge” (Beck, 2017, p. 16). Esta metamorfose é radicalmente marcada pelo efeito da digitalização nos processos de transmissão, armazenamento e processamento da informação que estão na base da construção das sociedades humanas e, por inerência, no cerne da atividade docente.

Mas a proclamada “revolução digital”, que atinge todas dimensões da vida humana e a própria vida humana no seu âmago e perante a qual nos colocamos como crianças indefesas e deslumbradas, baseia-se numa narrativa de legitimação que procura mostrar que estamos perante um processo inexorável, sem alternativa e irreversível, ou seja, perante um processo no qual não há lugar para a decisão humana (Machado, 2021). Trata-se de uma outra forma de um pensamento totalitário que, por isso mesmo, enuncia e rasura todas as outras formas de pensamento que não aceitem a via única para o futuro: a “transição digital”, novo estádio utópico da humanidade e do hipercapitalismo. Neste sentido, importa reforçar a resistência do pensamento, nas suas declinações críticas cujo significado mais pregnante é reiterar que qualquer projeto humano é marcado pela contingência, pela abertura e, sobretudo, pela decisão.

A recente pandemia provocada pela Covid-19 acelerou a digitalização das nossas sociedades e das nossas vidas, designadamente em setores com dinâmicas mais lentas e até com atavismos tecnológicos, como é o caso do setor da educação e da formação. Neste caso, constata-se uma certa euforia, não tanto pela descoberta do digital enquanto substituto poderoso das tecnologias analógicas, quanto pela desmaterialização dos próprios processos educativos e formativos, aumentando a ubiquidade, o imediatismo e a velocidade das relações pedagógicas e formativas. Os processos de aprendizagens adquirem, assim, um carácter "invisível", ocorrendo num "não-lugar" virtual, em progressiva fragilização dos processos humanos de mediação. Por isso, reveste-se de elevada urgência questionar a atração eufórica pela "revolução digital", abrindo um campo de interrogações cuja finalidade não é questionar o digital ao serviço da humanidade, mas a ideologia da humanidade ao serviço do digital.

No âmbito da formação de professores, sobretudo na sua vertente contínua, propomos, assim, uma problematização em torno de quatro tensões essenciais: localização vs. desterritorialização, colaboração vs. individualização, emancipação vs. controlo e humanização vs. desumanização.

Localização vs. desterritorialização

A tensão localização vs. desterritorialização está presente em todos os contextos de formação contínua, mas assume uma repercussão mais crítica e perigosa nas políticas de formação contínua de professores que apresentam uma lógica de proximidade e até de inserção nos contextos profissionais, como acontece em Portugal no caso dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Recorde-se que a desterritorialização é uma dinâmica intrínseca ao desenvolvimento das sociedades capitalistas e pós-capitalistas, eliminando fronteiras, destruindo identidades, uniformizando comportamentos e cortando os laços com o local. Mas a digitalização, num quadro de aceleração da globalização, radicalizou os processos de desterritorialização, criando uma espécie de "flatland" sem mediações, sem distâncias, sem coisas. A ubiquidade e a instantaneidade do digital provocam um efeito de sortilégio na formação de professores: tudo é acessível, tudo é cómodo, tudo é fácil. Mas, naturalmente, há um preço a pagar, sobretudo quando estamos perante dinâmicas de formação que procuram atender às necessidades específicas dos professores e das escolas, reforçar o poder dos coletivos na transformação social e promover profissionais com identidades com sentido.

A desterritorialização digital, traduzida em soluções globalizantes como os MOOC (Massive Open Online Courses), reverte a lógica da formação de professores decorrente de uma procura situada e ancorada nos contextos profissionais: passa a vigorar uma lógica da oferta cega, centrada e descontextualizada, na base de uma crença partilhada pelos globalistas radicais que o mundo é todo igual e que só existe uma escala da realidade. Neste caso, os efeitos da expansão massiva, impessoal e ubíqua da formação têm uma tradução rasurante nas políticas de flexibilização curricular, como acontece em Portugal. Com efeito, aproximando o que está longe e colocando ilusoriamente cada um de nós no centro, a desterritorialização digital elimina tudo o que é diferente, específico e contextual. A formação de professores reduz-se assim na oferta de produtos liofilizados (normalmente meras técnicas ou ferramentas de banda larga que são tão válidos para um professor em Nova Iorque como em Kuala Lumpur) que retiram qualquer dimensão emancipatória e transformadora à formação de professores: é uma formação massiva e passiva.

Obviamente, nada impede – antes pelo contrário – que haja combinações híbridas, como, de resto, está a acontecer, nas quais se cruzam, ao mesmo tempo, dinâmicas de localização e desterritorialização. Em todo o caso, importa compreender a natureza mais profunda da atividade docente, que exige uma elevada agência dos professores e uma atenção à especificidade dos problemas, o que não se compadece com as ilusões de uma racionalidade técnica, uniforme e meramente executória. Neste sentido, a formação contínua de professores reclama, não obstante as dinâmicas de digitalização, uma relação de proximidade emancipatória com os contextos profissionais, lugares físicos de ação com os outros e para os outros em toda a sua densidade profissional, ética e humana.

Colaboração vs. individualização

Outra tensão intensificada pela digitalização é a oposição entre colaboração e individualização. Com efeito, em detrimento da dimensão social e coletiva, assiste-se ao incremento de processos de formação que se orientam cada vez mais para responder a desejos e a necessidades dos indivíduos encarados na sua bolha solipsista, como se a ação docente se desenvolvesse numa esfera destituída de qualquer projeção política e coletiva. O reforço da tendência do indivíduo como destinatário único e exclusivo da formação, o que, aliás, é inerente à própria desterritorialização digital, tem como principal consequência despolitizar a profissão docente e reduzi-la à aquisição de competências performativas e de proficiência de ferramentas temporárias. Deste modo, a formação encara o professor como um técnico, sempre ameaçado pela obsolescência, para o qual é apenas necessário realizar uma atualização adaptativa

em função das permanentes mudanças tecnológicas. O professor/formando torna-se, assim, um mero consumidor de formação, sem qualquer implicação ou decisão, sujeitando-se ao cardápio oferecido *urbi et orbi* pelas plataformas virtuais de gestão das aprendizagens à distância de um simples clique.

A formação contínua de professores, mormente em Portugal, procurou criar dispositivos de formação, sob diversas modalidades de formação, consentâneos com o princípio de uma mediação coletiva e social da transformação do profissionalismo docente e dos projetos educativos das escolas. Trata-se de encarar a formação como um dispositivo poderoso de promover a capacidade de compreender e transformar os contextos profissionais à luz de uma inovação reflexiva e emancipatória. Neste aspeto, convirá ressaltar que uma cultura de inovação profissional precisa de ser sustentada em dinâmicas colaborativas, sob pena não só de heroísmos ilusórios e contraproducentes, mas sobretudo de ações sem qualquer densidade política e emancipatória. A inovação em contexto escolar e educativo é um processo de "aprendizagem expansiva" (Engeström, 2001) mediada pelo poder transformador da "comunidade", através da qual são criadas condições para o desenvolvimento e concretização de novas práticas.

Na era digital, quanto mais se desterritorializa, mais se individualiza; quanto mais se individualiza, mais se despolitiza; e, enfim, quanto mais se despolitiza, mais se tecniciza. Neste sentido, face a estas dinâmicas poderosas instituídas pelo "capitalismo da vigilância", a formação de professores, hoje mais do que nunca, precisa de tornar os professores autores e atores dos seus percursos formativos em ambientes sociais fortemente colaborativos. Trata-se de uma condição essencial para evitar a transformação da formação de professores numa transmissão de técnicas avulsas, numa lógica meramente consumista, obrigando uma ação meramente executória e performativa. Além disso, ao incidir exclusivamente no indivíduo desterritorializado, a digitalização em curso elimina o outro, o negativo, o contraditório do desenvolvimento profissional dos professores, o que não pode deixar ter consequências éticas e deontológicas. Emerge uma identidade profissional fechada em si própria, voltada para dentro e, por isso mesmo, condenada a um enstimesmamento destrutivo.

Emancipação vs. controlo

No caso da tensão emancipação vs. controlo, estamos perante uma dinâmica praticamente constitutiva da formação contínua, sobretudo com aceleração das mudanças tecnológicas que acentuaram a rápida obsolescência da formação inicial. Neste quadro, prevalece uma pressão meramente adaptativa e de responsabilização individual dos sujeitos cujo suporte ideológico tem sido a narrativa da "aprendizagem

ao longo da vida" associada ao "empreendedorismo". Trata-se de uma formação centrada na resposta imediata à contingência da mudança tecnológica, sob pressão da economia, que impõe aos sistemas formativos lógicas de performatividade. Naturalmente, este tipo de lógica adaptativa cria uma relação de dependência dos sujeitos em relação à formação, pois está em causa a sobrevivência de cada um num mundo que naturalizou a competitividade e os mercados como parte intrínseca e propósito último da experiência humana.

Ora, os processos digitalização em curso, dominados por fins comerciais, têm vindo a desenvolver um "capitalismo da vigilância" que "reivindica unilateralmente a experiência humana como matéria prima gratuita que transforma em dados comportamentais" (Zuboff, 2020, p. 23). Neste "capitalismo da vigilância", a nova forma de poder e de controlo é o instrumentalismo que modela os comportamentos por via a automatização de uma arquitetura computacional ubíqua composta por dispositivos, elementos e espaços ligados em rede. Deste ponto de vista, a digitalização nos processos de formativos, sustentada por plataformas e Learning Management Systems, instaura um regime de formação constituído por traços digitais que são utilizados para o controlo e gestão da própria experiência formativa. Repare-se, no entanto, que o problema não decorre da putativa e ameaçadora onnipresença de um Big Brother informático, mas da transformação de todo o percurso formativo em dados cuja finalidade é modelar e controlar comportamentos. Literalmente, na era digital, formar parece ser cada vez mais sinónimo de formatar.

Neste sentido, a ambição de uma formação de professores orientada por propósitos emancipatórios e de apropriação coletiva da mudança social, que obriga a encarar o futuro como um horizonte de possibilidades, está a ser fortemente destruída por algoritmos e plataformas sob um paradigma da quantificação. A exigência da performatividade como desiderato fundamental das sociedades atuais tem retirado à formação a sua dimensão de autotransformação, centrada na complexidade da pessoa de cada um, obrigando, pelo contrário, a uma instrumentalização precária e meramente utilitarista. Neste momento, sob a égide de uma alegada transição inexorável para o digital, a formação está cada vez mais reduzida a um repertório de competências de baixa densidade profissional, ética e política. De resto, um dos efeitos mais deletérios da digitalização é a despolitização da própria formação de professores: sem possibilidades de construção da formação, sem uma ancoragem nos contextos profissionais, sem a possibilidade de uma aprendizagem colaborativa, a formação corre o sério risco de transformar os professores em agentes passivos de dinâmicas de mudança programadas à distância.

É certo que, numa visão mais otimista, é possível argumentar que a digitalização pode ser uma via para um reforço do poder dos professores e um incremento da eficácia da sua ação pedagógica – o que é muito provavelmente verdadeiro. Mas a questão que se coloca, sobretudo no âmbito da formação de professores, é outra: é a construção de um profissionalismo docente regido pela autonomia pedagógica, científica e ética. Sob o “capitalismo da vigilância”, a tendência que começa a vigorar é uma visão da formação como um processo de controlo, ubíquo e omnipresente, da ação docente para efeitos de uma performatividade generalizada que, quase sempre, é incompatível com a reflexividade e a agência dos professores.

Humanização vs. desumanização

Por último, destacamos uma quarta tensão: humanização vs. desumanização. No cerne desta tensão reside o problema da desmaterialização da formação através da criação de espaços virtuais nos quais ocorrem as interações formativas. Não se pode negar as vantagens imediatas das modalidades de formação a distância, em plataformas de videoconferência, que revelam capacidades mágicas de eliminação de barreiras físicas e temporais. Criam-se ambientes virtuais asséticos e protegidos de quaisquer vírus, nos quais interagimos fisicamente com uma máquina. Os espaços virtuais de formação sustentam uma ilusão de alcance universal: a formação já não é concebida e realizada em nichos periféricos; a formação é um lugar potencialmente infinito que pode abranger o mundo, como acontece no caso dos MOOC. Mas o que se sabe é que, quanto mais alcance universal, maior é o desligamento individual. O virtual não compromete e não implica; o virtual desliga e desvincula. Na “flatland” digital, o descompromisso é evidente e o máximo do meu esforço é colocar um “gosto” ou um emoji.

Mas a virtualização dos espaços da formação pode ter, ainda, uma consequência mais destrutiva na identidade profissional dos professores, concorrendo com a lógica de individualização dos percursos formativos. É que a aprendizagem e desenvolvimento profissionais carecem da presença do outro no que tem de diferente, negativo e oposto. A construção da identidade profissional não pode ocorrer na mesmidade, apenas no confronto de cada um consigo próprio. O virtual anula o outro e fomenta o mesmo. Por isso mesmo, formação a distância não é formação se entendermos que está em causa um projeto de humanização, isto é, de reconhecimento dos outros (os alunos, os outros professores, os pais, etc.). Neste aspeto, está em causa uma das dimensões mais profundas da condição docente: a dimensão ética e deontológica. Trata-se de uma dimensão que, de resto, se tem tornado cada vez mais dispensável e rara na formação de professores: onde domina a técnica, a ética

é supérflua. Mas, apesar de tudo, as interações ocorridas em espaços físicos de formação obrigavam a não esquecer que a natureza da profissão é a construção de uma relação com outros, uma relação de um alcance profundamente humano e humanizado.

Uma vez mais, é evidente que as soluções híbridas tornar-se-ão cada vez mais frequentes na construção dos dispositivos de formação, o que, aliás, foi evidenciado pelas soluções encontradas durante a pandemia. Ainda assim, se queremos que a formação de professores não seja uma aquisição de técnicas, uma resposta adaptativa ou um processo de controlo comportamental, é urgente desvirtualizar e localizar, conferindo densidade convival e dialógica ao desenvolvimento profissional dos professores. Se a formação é também um projeto de humanização, que é essencialmente uma pedagogia do cuidado e da atenção ao outro, então precisamos de contrariar, em larga medida, a ideologia de que o nosso futuro é um horizonte programado e condenado a mundo sem alteridade. A formação de professores é – e é preciso que continue a ser – uma experiência de aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros.

Referências

- Beck, U. (2017). *A metamorfose do mundo. Como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Edições 70.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Educational and Work*, 14, 1, 133–156.
- Machado, E. A. (2021). *Entre Thoth e Tamuz. Considerações sobre a escola na grande época do digital*. *Elo*, 28, 41–47.
- Zuboff, S (2021). *A era do capitalismo da vigilância. A disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Relógio D'Água.

Painel II

Dimensão Europeia
da Formação



**Agência Nacional Erasmus
+ Educação e Formação
| VERA CAEIRO**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, tradutora literária, professora e formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Desde 2005 que se encontra em mobilidade na Agência Erasmus+ Educação e Formação, especializando-se em projetos europeus no setor do Ensino Escolar, designadamente nas áreas da formação contínua e inicial de professores e da mobilidade individual de alunos.

Para ver a apresentação clique [aqui](#)



Projeto DILABS
| ANA CRISTINA MADEIRA

Diretora do CFAE Dr. Rui Grácio (Lagos, Aljezur e Vila do Bispo), desde 1993, onde projetou e implementou vários programas de formação contínua de professores com a Unesco de Portugal, de Cabo Verde e o Ministério da Educação de Angola.

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, com profissionalização em Educação, parte curricular do Doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Sevilha e Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Coordenadora de vários projetos europeus de formação e inovação educativa no âmbito do Erasmus+ e Investigadora da Universidade Ca' Foscari de Veneza.

Integra a bolsa de voluntários da ONU e o CFAE Rui Grácio pertence à rede de Escolas Associadas da Unesco.

O projeto DILABS, Digital community and innovation in adult education, teve como objetivos promover o desenvolvimento da formação de professores/formadores e das organizações envolvidas na educação de adultos e formação profissional de adultos, na área das competências-chave, incluindo a alfabetização funcional e a literacia digital, num processo ativo de desenvolvimento da cooperação europeia. O projeto foi apoiado por trabalhos de pesquisa de instituições do ensino superior e pelo conhecimento das práticas dos profissionais de educação de adultos.

Atividades de Investigação:

- identificação de situações de iliteracia funcional ou lacunas em competências-chave, relacionadas com o mercado de trabalho e/ou inclusão social;
- realização de vídeos para identificar competências básicas relevantes no trabalho, como estratégia de supervisão das práticas de formação de adultos;
- produção de um manual de recursos – Tool-Kit – e de guias metodológicos.

Conceção de programas de formação de professores e formadores de adultos:

- design de metodologias para desenvolver programas de formação inovadores e eficazes;
- definição de competências digitais para melhorar os programas de formação;
- produção de guias metodológicos para formação de formadores;
- realização de vídeos para analisar as práticas educativas/formativas;
- produção do livro do aluno e do professor sobre o tema da literacia funcional;
- realização de visitas de estudo e job shadowing em diferentes países europeus.

Desenvolvimento e suporte de uma comunidade de aprendizagem:

- Implementação de um sistema de colaboração, segundo uma abordagem evolutiva, acessível e dinâmica (utilização de várias plataformas digitais de gestão e comunicação, de edição de vídeo e de LMS);
- trabalho colaborativo docente na rede europeia e desenvolvimento das competências dos participantes no projecto DILABS;
- formação on-line para formadores de adultos e professores envolvidos na educação de adultos;

Disseminação: seminários nos países parceiros; replicação dos cursos de formação

Para ver a apresentação clique [aqui](#)



Projeto LEARN
| DUARTE DUARTE

Mestre em Ciências da Educação; Programa Individual de Formação Avançada do Doutoramento em Engenharia Informática da Univ. Algarve;

Docente nas faculdades de Ciências Humanas e Sociais e de Ciências e Tecnologia da Univ. Algarve e na Escola Superior Saúde Jean Piaget;

Coordenador de 15 projetos Erasmus+ e Formador de mais um milhar de horas na área das tecnologias educativas;

Elemento das últimas 3 direções da Escola Secundária de Loulé;

Desde novembro, diretor do CFAE do Litoral à Serra.

Contexto

O projeto LEARN (Liderar a Escola para melhorar a Aprendizagem e Responder às Necessidades), procurou ir ao encontro das áreas prioritárias definidas nos projetos Educativo e de Desenvolvimento Europeu da escola e dar resposta às necessidades identificadas na avaliação externa, no diagnóstico interno realizado pelo Observatório de Qualidade e no diagnóstico SELFIE: (1) a melhoria dos resultados escolares, nas disciplinas com média abaixo da média nacional: Biologia e Geologia, Economia A, Filosofia e Física e Química; (2) a integração da articulação curricular e a interdisciplinaridade, com vista ao cumprimento das aprendizagens essenciais que vão ao encontro do Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; (3) a generalização da utilização das TIC em contexto de sala de aula, à maioria das disciplinas, como suporte de atividades significativas para a aprendizagem; (4) o alargamento da

participação e coordenação de projetos europeus a outros professores da escola, a melhoria da comunicação com parceiros e o aumento de receção de professores em Job Shadowing e missões de ensino; (5) a melhoria dos processos de gestão da escola, a comunicação entre as diferentes estruturas e a articulação com as escolas do ensino básico, de onde provêm os alunos da escola.

A candidatura foi apresentada com o objetivo de mitigar as necessidades identificadas através de formação, de observação de boas práticas, de ações de disseminação dessas aprendizagens e da sua implementação experimental.

Objetivos

Em resposta às necessidades identificadas foram definidos objetivos de formação e implementação de medidas experimentais com o propósito de: (1) melhorar os resultados escolares, nas disciplinas com valores abaixo da média nacional; (2) integrar a articulação curricular, a interdisciplinaridade e a Educação para a Cidadania em todos os cursos e disciplinas; (3) generalizar a utilização das TIC em contexto de sala de aula, incluindo a avaliação das aprendizagens; (4) alargar a participação e coordenação de projetos europeus a outros professores da escola, melhorar a comunicação com parceiros, aumentar a receção de professores em Job Shadowing e missões de ensino; (5) melhorar processos de gestão da escola, a comunicação entre as diferentes estruturas e a articulação com as escolas do ensino básico, de onde provêm os alunos da escola.

Implementação

(1) A promoção da melhoria dos resultados escolares nas disciplinas identificadas foi realizada através da adoção gradual de novas estratégias de ensino-aprendizagem, mais motivadoras e enriquecedoras, decorrentes da formação em metodologias de ensino inovadoras e diferenciadas, centradas no aluno, para habilitar os docentes a lidar com a diversidade em contexto de sala de aula. Uma das docentes do grupo disciplinar 520, Física e Química, participou no curso estruturado From Stem To Steam Education: A new learning approach e a replicação aos docentes do seu departamento está em fase de preparação. Uma docente do grupo 320, Inglês, frequentou o curso estruturado "Brain-Based Learning: Understand How Students Really Learn", fez já a disseminação num congresso nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês e conduzirá uma ACD para docentes da escola.

(2) Para facilitar a integração da articulação curricular e de projetos interdisciplinares foram frequentados cursos estruturados em Cross-disciplinary teaching e em Project Based Learning e foram realizadas atividades de Job Shadowing para observação da sua implementação em países onde estas práticas são comuns, como a Dinamarca. 3 professores participaram em cursos estruturados (Project-Based Learning in the Classroom: Setup, Integration & Reflection; Team Building for School: Play and Fun, Building Educators' Communities) nestas áreas e 3 professoras realizaram atividades de job shadowing em escolas dinamarquesas e espanholas e a sua disseminação será realizada através de ações de formação de curta duração e workshops para docentes da escola, já agendadas. A docente coordenadora da Educação para Cidadania e Interdisciplinaridade frequentou o curso Effective Pedagogies for 21st-Century Learning e fará também a sua disseminação através de uma ACD.

(3) Procurou-se contribuir para generalização da utilização das TIC em contexto de sala de aula, conforme identificado pelo diagnóstico SELFIE, através da formação e atualização de conhecimentos dos professores, por via da frequência de um curso estruturado, e da sua disseminação, complementar ao Plano de Capacitação Digital dos Docentes, em execução no CFAE sediado na escola. Um professor frequentou o curso Develop your First Self-Paced Online Course e será o formador numa ACD agendada para abril de 2023.

(4) O alargamento da participação e coordenação de projetos europeus a outros professores foi realizado através da atualização dos critérios de seleção de professores para mobilidades Erasmus+, da atribuição de pontuação acrescida nos critérios de seleção dos participantes, para professores que nunca participaram em projetos europeus, pelo desenvolvimento de competências de comunicação em inglês dos professores interessados em participar ou coordenar projetos europeus mas revelem dificuldades de comunicação nesta língua, através de um curso de formação promovido pelo CFAE localizado na escola e o convite à coordenação de projetos europeus a professores que nunca tinham assumido essas funções até ao momento.

(5) O objetivo da melhoria dos processos de gestão da escola, nomeadamente a comunicação entre as diferentes estruturas não foi prosseguido, pois não foi considerado prioritário após a reanálise das áreas de intervenção decorrente da redução das mobilidades previstas para metade.

Resultados

A totalidade dos resultados do projeto não poderá ser aferida ainda no prazo de duração do projeto, uma vez que não foram realizadas ainda todas as ações de

disseminação, nem a implementação prática de todas as estratégias, metodologias e práticas docentes. No entanto, os cursos frequentados durante as mobilidades e as ações de disseminação permitirão o desenvolvimento de competências profissionais de cerca de 180 professores das escolas dos concelhos de Loulé e S. Brás de Alportel. Nesta fase, pode afirmar-se que foram formados 10 docentes e todos eles têm planeadas ações de formação, workshops a realizar durante os meses de março e abril de 2023. Uma das docentes apresentou já as competências desenvolvidas no curso estruturado *Student-Centered Classroom: Teachers as Promoters of Active Learning* no seminário anual da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, atingindo mais de 60 docentes dos grupos disciplinares 120, 220 e 330. Espera-se que os restantes participantes atinjam mais 120 docentes nas 6 ações de formação.

(1) A melhoria dos resultados escolares nas disciplinas identificadas não foi possível ainda aferir, uma vez que os cursos que incidiram sobre a utilização de metodologias de ensino inovadoras e centradas no aluno foram frequentados apenas entre junho e agosto de 2022, e ainda não foram totalmente disseminadas nem implementadas. No entanto, foram formados 6 docentes diretamente, 60 em ações de replicação e espera-se atingir mais 100, nas restantes ações de disseminação.

(2) Estamos em crer que a integração da articulação curricular e de projetos interdisciplinares na escola, foi incrementada, quer através do desenvolvimento de competências na utilização de novas metodologias, frequentada pela Coordenadora da Educação para a Cidadania, quer através dos cursos de *Project Based Learning* ou *Team Building*, quer ainda através de ações de formação realizadas pelo CFAE sediado na escola sobre esta temática. A Coordenadora da Educação para a Cidadania da escola atualizou ainda o documento de Estratégia de Educação para Cidadania na escola. Prevê-se que esta integração seja gradualmente acolhida por todos os Conselhos de Turma, como uma prática corrente, quer pelas orientações da DGE, pelo documento estruturante, quer pelas competências desenvolvidas pelos docentes participantes e formandos nas ações de disseminação.

(3) O efeito direto da frequência do curso estruturado na generalização da utilização de ferramentas digitais em contexto de sala de aula está ainda por aferir, mas a equipa responsável pelo projeto crê que a formação e atualização de conhecimentos dos professores, por via da frequência deste curso estruturado, da sua disseminação, e do Plano de Capacitação Digital dos Docentes, em execução no CFAE sediado na escola, estão a ter um resultado positivo crescente. As tecnologias digitais em sala de aula são utilizadas, hoje, com maior frequência e por um maior número de professores do que no início do projeto.

(4) O projeto permitiu a participação de um número alargado de docentes sem qualquer experiência em projetos europeus nas mobilidades (3 novos em 10) e através das ações de disseminação. O crescente número de acreditações Erasmus+ da escola e do número de alunos e professores de escolas europeias acolhidos, são evidências do desenvolvimento europeu da escola. O número de professores acolhidos em atividades de Job Shadowing subiu em cerca de 25% e a escola recebeu, pela primeira vez, uma docente, de origem polaca, para uma missão de ensino de cerca de 1 mês. No âmbito do projeto, e com o contributo do CFAE sediado na escola, 11 docentes concluíram a ação de formação "Inglês para professores de outras disciplinas". São docentes interessados em participar ou coordenar projetos europeus mas revelavam dificuldades de comunicação nesta língua.

link para o microsite do projeto que inclui informação complementar
<https://sites.google.com/view/erasmus-learn>

Painel III

Formação contínua:
Impasses e
perspetivas



**Conselho Científico
e Pedagógico
da Formação Contínua
| RUI TRINDADE**

Perspetiva organizacional

Mestre e Doutor em Ciências da Educação; Licenciatura em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança; Curso do Magistério Primário.

Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Membro integrado do Centro de Intervenção e Investigação Educativas (CIIE) da Universidade do Porto.

Áreas de interesse, como investigador e autor de livros e artigos, relacionam-se com a organização e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem em contextos escolares, a formação inicial e contínua de professores ou a Pedagogia no Ensino Superior.

Consultor do Ministério da Educação, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em 2017/2018.

Atualmente, é presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Membro do Conselho de Gestão quer do «Centre for Educational Research and Innovation» (CERI) da OCDE quer do Instituto de Avaliação Educativa, de Portugal.

Para ver a apresentação clique [aqui](#)

Formação contínua:

Potencialidades, tensões e desafios

Um olhar em retrospectiva:

Preocupações

- A problematização dos contextos e das realidades educativas, bem como do papel dos professores neste âmbito, é uma das condições formativas a valorizar.
- O investimento na afirmação de uma cultura profissional marcada pela colegialidade, ao nível da interpelação do trabalho educativo ou da partilha e apoio entre docentes.
- A valorização de estratégias formativas que incentivem as iniciativas experimentais, reflexivas e de investigação--ação como oportunidades preferenciais de promover a apropriação ou o aprofundamento dos conhecimentos nas mais diversas áreas do saber.
- A necessidade de se reconhecer diferentes modos de operacionalizar os projetos de formação, em função de situações, objetivos e recursos distintos.

Tensões

- A denúncia da lógica da reciclagem e a afirmação de uma lógica empoderadora, a qual enfatiza a necessidade da formação contribuir para a formação de profissionais reflexivos e participantes ativos na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito
- A afirmação da formação contínua como um fator potenciador da afirmação socioprofissional dos professores face às opções que enfatizam a necessidade de responder aos desafios do sistema educativo
- A reivindicação da autonomia dos CFAE face às políticas de centralização da formação contínua
- A estratégia de financiamento da formação contínua.
- O vínculo burocrático entre a formação contínua e o processo de progressão na carreira.

- As vicissitudes do processo de reconfiguração da carreira docente
- A formação contínua como um desafio institucional
- O peso do instrucionismo curricular e pedagógico como condição a ter em conta nas iniciativas de formação contínua

Um olhar prospetivo

- A reconfiguração da carreira docente
- A problemática do financiamento
- O vínculo entre formação contínua e progressão na carreira
- A formação contínua como um desafio institucional
- O conhecimento profissional docente e a formação contínua
- A problemática do isomorfismo pedagógico como questão nuclear da reflexão sobre as práticas dos formadores
- As potencialidades, as vulnerabilidades e as condições da formação a distância
- As transições ao nível das direções dos CFAEs

O conhecimento profissional docente e a formação contínua

Conhecimentos académicos e científicos

Distinguir a formação académica e científica de um professor da formação dos especialistas ou de outros profissionais

“O professor precisa de ter um conhecimento mais orgânico, histórico, contextualizado e abrangente da disciplina que vai ensinar” (Nóvoa, 2022, p. 83)

O professor assume-se como um interlocutor qualificado, entre outras coisas, porque é capaz de assumir uma consciência explícita das propriedades epistemológicas destes conhecimentos, sem a qual tende a gerir às cegas a relação que estabelece e anima entre os seus alunos e os referidos conhecimentos

Conhecimentos curriculares e pedagógicos

- Conhecimentos sobre as crianças, os adolescente e os jovens
- Conhecimentos sobre gestão e organização curricular e pedagógica
- Conhecimentos sobre organização e cultura escolar
- Conhecimentos de natureza política, histórica e filosófica sobre a Escola e o modelo de educação escolar
- Conhecimentos metodológicos e didáticos

Conhecimento profissional docente

Tendo em conta a proposta de Nóvoa (2022) o conhecimento profissional dos professores aproxima-se da gestão pedagógica do conteúdo (Schulman, 1987), ainda que a acabe por a transcender, quando Nóvoa (2022) valoriza o facto do conhecimento profissional se construir, também, por via da reflexão colegial dos professores para, por um lado, conferirem corpo e significado a esse conhecimento e, por outro, para o expandir.

O conhecimento profissional docente e a formação contínua

A formação contínua deverá contribuir, em última análise, para o desenvolvimento da literacia curricular e pedagógica dos docentes.

A literacia é a capacidade de alguém interpretar, avaliar e utilizar os recursos concetuais e heurísticos, relacionados com uma determinada área do saber, de modo esclarecido e pertinente, o que lhe permite refletir, argumentar ou agir de forma fundamentada, exigente e credível.

O conhecimento profissional docente:

A tensão entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico

As ações que se focalizam em temas exclusivamente relacionados com o conhecimento científico e académico poderão contribuir para afirmar a profissão docente como uma profissão indiferenciada.

Trata-se de uma opção congruente com a crença de que o professor é um instrutor, ao qual compete, acima de tudo, divulgar informação que os alunos deverão evocar e reproduzir.

“Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática, é formar um aluno através da Matemática” (Nóvoa, 2022, p. 84)

As ações que se focalizam em temas exclusivamente relacionados com o conhecimento curricular e pedagógico contribuem para afirmar a profissão docente como uma profissão singular, ainda que contribuam, igualmente, para a desvalorizar como uma profissão sujeita a desafios profissionais culturalmente complexos.

Trata-se de uma abordagem que assenta em duas crenças:

- Uma, através da qual se dissocia a resposta à questão: «Como ensinar?», da resposta à questão: «O que ensinar?»
- Outra, através da qual se tende a abordar um professor como um facilitador, interessado, por isso e sobretudo, na promoção do desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas, relacionais ou socioemocionais dos alunos, bem como das suas estratégias de processamento de informação ou de resolução de problemas, vistas como competências e estratégias epistemologicamente descontextualizadas.

Outras implicações

A tentativa de colonização do campo do conhecimento profissional docente pelas Neurociências ou por algumas das problemáticas emergentes no campo da Psicologia Cognitiva («Inteligência Emocional», «Mindfulness», «Coaching Educativo»,...).

Uma tendência que parece querer identificar a dimensão educativa da ação dos professores com uma dimensão de natureza terapêutica.

Esta é uma tendência que necessita ser discutida quanto às suas implicações relativamente ao modo como contribui para:

- reconfigurar a ação dos professores e o conhecimento profissional relacionado com a profissão docente;
- ignorar o património de saberes e de reflexões que se tem vindo a desenvolver no campo da educação.

Em que circunstâncias as ações de formação contínua podem obedecer a este tipo de padrão?

Até que ponto poderão contribuir para o desenvolvimento da literacia curricular e pedagógica dos docentes?

Em que circunstâncias as ações de formação contínua podem obedecer a este tipo de padrão?

Até que ponto poderão contribuir para o desenvolvimento da literacia curricular e pedagógica dos docentes?

Isomorfismo pedagógico

O isomorfismo pedagógico na formação de professores é uma propriedade de qualquer ação de formação, a partir da qual se afirma a necessidade de construir uma relação congruente entre o que se diz e o que se faz no âmbito dessa ação e o que se espera que os formandos venham a dizer e a fazer, posteriormente, no âmbito dos contextos de trabalho, enquanto resultado dessa ação.

Isomorfismo pedagógico: Porquê?

Reconhecimento de que uma ação de formação é uma atividade complexa, cujo impacto formativo depende não só da qualidade dos conteúdos que se divulgam e das ações que se realizam, como, igualmente, do modo como se divulgam esses conteúdos e se realizam essas ações.

Reconhecimento do impacto formativo negativo das discrepâncias entre, por um lado, os objetivos, os conteúdos e as estratégias utilizadas no decurso da ação e, por outro, as estratégias de interlocução pedagógica, as atividades ou as práticas de avaliação dos formadores.

A necessidade de valorizar as ações de formação, já não em função, apenas, da sua função certificativa, mas como experiência formativa capaz de contribuir para o desenvolvimento da literacia curricular e pedagógica dos professores

Referências

- Nóvoa, António (2022). Escolas e professores: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador/Bahia: SEC/IAT
- Schulman, Lee (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22



**Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa
| MANUELA ESTEVES**

As potencialidades, as vulnerabilidades e as condições da formação a distância

Perspetiva pedagógica

Licenciada em História, Mestre e Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade de Lisboa e Professora do Instituto de Educação, ex – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, atualmente aposentada.

Mantém atividade científica na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do referido Instituto, colaborando em projetos de investigação e no curso de doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores.

Principais interesses científicos: Formação de Professores; Teoria e Desenvolvimento Curricular; Pedagogia do Ensino Superior

Publicações: livros, capítulos de livro, artigos em revistas nacionais e estrangeiras, comunicações publicadas em atas.

A temática escolhida para esta intervenção teve em conta que uma das maiores preocupações que certamente acompanha a ação dos centros de formação é a de que os planos que elaboram estejam em linha com as necessidades gerais de desenvolvimento do sistema educativo e contribuam para satisfazer interesses e expectativas das escolas e dos professores. Daí que tenhamos tido a intenção de focar alguns aspetos críticos que, em nosso entender, podem contribuir para que tais planos se apresentem com maior ou menor consistência.

Estabelecemos dois objetivos principais:

- Proporcionar, neste evento, um espaço de reflexão crítica sobre os planos de formação contínua dos professores;
- Estimular uma conceção dos planos enquanto projetos contextualizados ao longo das sucessivas fases de elaboração, concretização, avaliação e reelaboração.

1. Complexidade dos planos de formação

A complexidade envolvida na elaboração de um plano é seguramente grande e fácil de reconhecer. Trata-se, com efeito, de articular aspetos diversos que se apresentam ora como convergentes para um mesmo fim, ora como contraditórios entre si. Entre esses aspetos, destacamos as finalidades e objetivos da política educativa nacional (variáveis ao longo do tempo); as necessidades de desenvolvimento reconhecidas pelas escolas (necessariamente diferentes de umas para outras); os interesses, necessidades e expectativas dos professores individuais (diferentes ao longo da vida e em função dos contextos de trabalho) e, por último, os recursos disponíveis e/ou mobilizáveis (onde avultam os recursos humanos em formadores e os recursos financeiros).

Atualmente, no quadro das políticas educativas nacionais, os professores estão a ser chamados a agir para o desenvolvimento de uma escola mais democrática e, portanto, mais inclusiva.

Destacamos algumas dessas políticas a começar pela definição do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória de 12 anos. Trata-se de um perfil muito desafiador e exigente que, tanto quanto se pôde apurar aquando do debate público, concitou a adesão dos docentes, pelo menos em termos dos ideais que consagra. A concomitante definição de aprendizagens essenciais, sendo um instrumento de trabalho útil, em nada veio diminuir as responsabilidades atribuídas às escolas e aos professores, em inovar e melhorar, tendo no horizonte um maior sucesso educativo. Na mesma ótica, foi concebida e posta em prática uma estratégia (explícita) de

educação para a cidadania. Também no campo da política educativa e para viabilizar as ambições acima assinaladas, foram consagradas, em novos termos, a autonomia e a flexibilidade curriculares de que se pretende que escolas e professores gozem e façam uso.

Entretanto, surgiram problemas inesperados e a política educativa não podia ignorá-los. Pensamos nomeadamente na necessidade de mitigação dos efeitos da pandemia COVID 19, a suscitar a adoção de medidas de emergência para manutenção das aprendizagens no auge da crise e, posteriormente, para recuperação de aprendizagens não realizadas.

Simultaneamente, agudizou-se, entre outras, a exigência (que já não é recente, mas que agora se tornou mais nítida) de um uso proficiente das TIC por parte de professores e alunos. A este propósito, Mishra e Koehler (2006) propõem mesmo um novo tipo de conhecimento de que os professores carecem: o conhecimento tecnológico-pedagógico do conteúdo (ou T-PACK, na abreviatura em língua inglesa), o qual nos pode levar a questionar se todas as formações no âmbito das TIC se orientam para um plano onde as possibilidades tecnológicas se articulam já com as especificidades do conteúdo ou matéria que o professor leciona.

A nosso ver, o elo mais fraco da inovação global que se está a pretender imprimir ao edifício educativo tem estado na ausência flagrante de medidas políticas no campo da formação dos professores. Aparentemente, as autoridades educativas nacionais deixam às instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial e aos centros de formação, no caso da formação contínua, a responsabilidade de decidirem que rumos novos a formação deve seguir para tornar os docentes capazes de, em concreto, serem protagonistas conscientes, determinados e seguros de si face às mudanças e inovações desejadas.

2. Planos nacionais e planos locais

Tomamos o plano de formação contínua de cada CFAE como parte relevante de uma estratégia de política educativa local.

A relação com as diretrizes da política nacional impõe-se, mas deve ser sujeita a um crivo decorrente do contexto a que o centro de formação pertence. A autonomia conferida às escolas e aos professores permite que, a preceder ou acompanhar a elaboração dos planos de formação, todos – professores, órgãos de gestão das escolas e de direção dos centros de formação – respondam a questões como:

- Quais as prioridades?
- Quem participa / participou no debate e como?
- Que reinterpretação local foi feita?
- Como operacionalizar o plano de formação face à diversidade das escolas associadas?
- Que incorporação de conhecimento científico em educação pode o plano contemplar?

Passar de finalidades educativas nacionais, muito genéricas, a finalidades, objetivos e metas a atingir localmente com intervenção do CFAE implica para este:

- Conhecer bem os problemas dos agrupamentos e das escolas
- Identificar mudanças desejadas
- Procurar relações potenciais entre “resolução dos problemas identificados” e “formação contínua dos professores”
- Identificar competências profissionais a desenvolver coletivamente
- Articular o plano do Centro com os planos de formação dos Agrupamentos e Escolas
- Privilegiar formação de equipas versus formação de professores individuais
- Promover a discussão dos projetos políticos e formativos, nacionais e locais

3. Identificação e análise de necessidades de formação

Os planos de formação contínua serão tão mais consistentes quanto mais e melhor responderem a problemas do contexto educativo local, devidamente identificados por alguma ou algumas das formas adequadas para o fazer.

Dois âmbitos diferentes podem estar em foco na ação de identificação das necessidades de formação:

- os agrupamentos e as escolas associadas no CFAE, tentando encontrar formas de apoiar os respetivos projetos;
- os professores individuais e as equipas de docentes, questionando-se que interesses, necessidades e expectativas sentem em relação à formação, tendo em conta os respetivos projetos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Simultaneamente, importa reconhecer a ambiguidade do conceito de “necessidade de formação” e a existência de percursos alternativos para a respetiva identificação, dependendo dos interlocutores no processo e das metodologias usadas (Rodrigues e Esteves, 1993). Os resultados serão necessariamente diferentes conforme se considerem necessidades das pessoas versus necessidades dos sistemas, necessidades particulares versus necessidades coletivas, necessidades conscientes versus necessidades inconscientes ou necessidades atuais versus necessidades potenciais.

Porquê gastar tempo e energia com as necessidades de formação? Ocorrem-nos, no mínimo, cinco razões para tal:

- Porque diferentes atores interpretam as necessidades de formação de forma diversa;
- Porque uma necessidade explícita pode esconder uma outra;
- Porque as necessidades variam consoante o tempo histórico e os contextos;
- Porque os professores devem conhecer as necessidades identificadas, o modo como o foram e as opções do plano de formação a que deram lugar;
- Porque a análise de necessidades pode permitir definir objetivos e conteúdos mais ajustados à realidade, selecionar estratégias e metodologias mais produtivas, criar referentes contextualizados de avaliação de processos e produtos da formação.

4. Modelos e estratégias de formação

A elaboração de um plano de formação implica sempre fazer opções sobre o modelo ou modelos a privilegiar e sobre as estratégias e métodos a pôr em prática. Tais opções podem ser ora mais, ora menos conscientes e deliberadas, ora mais centralizadas no CFAE, ora mais participadas.

Um primeiro aspeto a sublinhar é o de que existem diversos modelos ou perspetivas alternativas de formação contínua: a perspetiva do deficit, a perspetiva do crescimento, a perspetiva da mudança ou a perspetiva da resolução de problemas, assentes em diferentes pressupostos quanto a finalidades a atingir, natureza das aprendizagens a realizar, papéis que formadores e formandos desempenham no dispositivo de formação.

Associadas aos diferentes modelos, surgem estratégias diversas servidas por um ou vários métodos e técnicas.

Que estratégias privilegiar no plano de formação e sua posterior concretização?
Limitamo-nos a referir aqui alguns aspetos que podem ajudar a balizar a resposta:

- Estratégias assentes na informação/transmissão versus estratégias assentes na intervenção, na prática profissional
- De aplicação da teoria à prática ou de teorização das práticas
- O lugar central das práticas profissionais na formação contínua de professores não elimina o papel da teoria – só o torna mais complexo e exigente
- Congruência das estratégias e métodos de formação com os objetivos pretendidos
- Ações e respetivas modalidades: dependendo das decisões tomadas quanto aos objetivos da formação, assim umas modalidades de formação serão mais adequadas do que outras
- Da aposta exclusiva na formação formal ao desenvolvimento do binómio formação formal – formação não formal (processos colaborativos)
- Negociação dos objetivos, estratégias e metodologias das ações com os formadores

5. Avaliação dos planos de formação

A avaliação pode e deve contribuir para uma consistência crescente dos planos de formação.

Tais planos podem ser objeto de uma avaliação a priori, ou seja, antes da sua concretização. Normalmente, esta atividade deveria merecer uma atenção grande e uma discussão crítica por parte dos órgãos de direção dos CFAE, a partir do trabalho das suas secções de formação e monitorização e do parecer do consultor de formação, caso exista.

A avaliação dos planos a posteriori, ou seja, durante e após a sua concretização, deve permitir obter informação acerca dos produtos da formação (efeitos para o desenvolvimento profissional dos formandos e para as escolas onde trabalham), assim como sobre as dinâmicas e os processos envolvidos (relação formador-formandos, colaboração entre pares, satisfação pessoal). É desta avaliação que se pode legitimamente esperar informação útil para a reelaboração do plano de formação e sucessiva melhoria do mesmo.

6. Em síntese

Por onde e como prosseguir a busca de uma maior consistência dos planos de formação contínua?

Os caminhos a trilhar são seguramente múltiplos e muito diversificados, em função dos contextos educacionais específicos em que os CFAE atuam. O seu trabalho, os seus sucessos e insucessos, dependem de múltiplos intervenientes: autoridades educativas nacionais e regionais; escolas e agrupamentos de escolas enquanto organizações portadoras de projetos próprios; instituições do ensino superior que formam professores; professores e formadores de professores.

Se nos é consentido, terminaremos com algumas recomendações gerais para a ação:

- Orientação da formação contínua para a resolução de problemas das escolas e o desenvolvimento profissional dos professores;
- Valorização sistemática das experiências e conhecimentos dos professores e dos formadores;
- Opção por modelos, estratégias e metodologias focados nas práticas profissionais;
- Avaliação de dispositivos, processos e produtos de formação;
- Especialização da função de formação e dos formadores que a desempenham
- Reforço dos centros de formação – equipas e grupos de trabalho.

Referências

- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), pp.1017-1054
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação nº 7

Painel IV

Desenvolvimento
pessoal
e profissional



Intervenção de | VÍTOR GAMBOA

Professor Auxiliar na Universidade do Algarve.

PhD em Psicologia – especialidade de Psicologia da Educação; Investigação na Psicologia da Carreira.

Membro efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Membro da European Society for Vocational Designing and Career Counseling (ESVDCC) e da Associação Portuguesa Desenvolvimento de Carreira (APDC).

Membro integrado do Centro de Investigação em Ciência Psicológica - Universidade de Lisboa.

Na qualidade de moderador, coube-me oferecer uma breve introdução ao tema que inspira este painel dedicado ao Desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste âmbito, e por se tratar de uma estratégia promotora do desenvolvimento profissional de docentes e técnicos, permitam-me que, em primeiro lugar, faça referência a um importante exercício coletivo de desenvolvimento profissional, que teve lugar neste mesmo auditório, o Auditório Carlos do Carmo, em 2019 e 2020 (online) – Práticas em Partilha, e que resultou numa publicação que tive o privilégio de coordenar – Práticas Inovadoras em Partilha - o exemplo do município de Lagoa. Trata-se de uma obra que assenta nos méritos da partilha e da reflexão conjunta, processos altamente desejáveis numa estratégia alargada de melhoria da qualidade de toda a comunidade educativa. O livro está disponível no formato E-book, de acesso

livre, e pode ser encontrado no site da Direção Geral de Educação, no separador – Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Na literatura que tem vindo a abordar as questões do desenvolvimento profissional dos docentes, existe um alargado consenso no que diz respeito ao papel absolutamente essencial dos professores, educadores e técnicos de educação, em qualquer processo de mudança ou de inovação que se pretenda introduzir no sistema educativo. É assim quando nos referimos à inovação observada ao nível da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, no espaço sala de aula, no que podemos designar de nível micro de análise, mas também quando nos posicionamos perante a resposta às políticas educativas, que atravessam todo o sistema educativo, sendo que neste caso nos situamos necessariamente num nível de análise mais macro. Somos assim chamados a admitir que cada professor, educador ou técnico de educação esteja a viver toda esta centralidade num quadro de crescente complexidade, bem patente nas múltiplas e exigentes tarefas que deve ser capaz de desempenhar. Por conseguinte, se estes grupos profissionais estão no centro de qualquer processo de inovação, num primeiro momento, importa identificar os fatores facilitadores e/ou promotores do seu desenvolvimento profissional. A resposta a esta questão, não se apresentando como nova no debate educativo, insere-se num esforço continuado que nos deve ajudar a esclarecer: i) em que condições ocorre o desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais de educação; e ii) quais as estratégias que se têm revelado mais eficazes na mudança / atualização das suas práticas.

Este assunto não deve ficar, obviamente, apenas nas mãos de académicos e investigadores, muito embora os resultados da investigação, designadamente no domínio da Psicologia da Educação, possam dar a este nível um importante contributo. As organizações profissionais e as estruturas de apoio à formação contínua têm, nesta questão, um papel de grande relevância.

Podemos perguntar então – quais são as principais evidências que a literatura científica nos oferece, no que diz respeito aos fatores e as estratégias que melhor explicam o desenvolvimento profissional dos docentes e dos técnicos de educação. Começar por referir que i) o desenvolvimento profissional dos professores não pode depender apenas das competências desenvolvidas no período de formação inicial, o que aponta para a imperiosa necessidade de dispositivos de formação continuada de elevada qualidade, ii) nem de práticas de formação contínua assentes em modelos tradicionais, o que sinaliza a eficácia algo dececionante das modalidades mais frequentes de formação contínua, as tradicionais ações de formação, e apela para a inovação também neste domínio, com a valorização de estratégias de formação mais

orientadas para as reais necessidades que os profissionais de educação encontram nos contextos de trabalho.

Surgem assim, novos quadros conceituais, que assentam sobretudo na qualidade dos contextos de trabalho e que procuram identificar os fatores pedagógicos e organizacionais que melhor explicam e favorecem o desenvolvimento profissional de professores e educadores. Autores com ampla obra publicada neste domínio, como Hodkinson, Fuller, Unwin, e Billett, fazem referência aos contextos de trabalho ditos expansivos, os quais, por oposição aos contextos restritivos, oferecem múltiplas oportunidades de desenvolvimento profissional, como será o caso do trabalho colaborativo entre professores. Nas suas diferentes propostas, em comum, estes autores defendem que a escola, ou seja, os contextos de inserção profissional, e o modo como esta se organiza, pode favorecer ou inibir o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes e técnicos. Neste mesmo sentido, surgem os resultados de alguns estudos empíricos, relativamente recentes, que analisam o desenvolvimento profissional dos professores. Admiraal e colaboradores (2019), num estudo que envolveu 14 escolas secundárias, concluíram que o trabalho em equipa surge como a modalidade de intervenção que melhor liga a atividade dos docentes ao seu desenvolvimento profissional. Por sua vez, Schaap e colaboradores (2018), observaram que as variáveis-escola, como a cooperação e a partilha de práticas, favorecem a autonomia e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Para concluir, atrevo-me a deixar três questões para a reflexão que o nosso estimado colega, o professor José Alberto Gonçalves, nos irá oferecer:

- i) Como podemos articular as diferentes modalidades de formação, tendo em conta que as mesmas respondem a necessidades algo distintas?
- ii) No âmbito da autonomia das escolas, como devemos lidar com a referida falência das modalidades mais tradicionais de formação contínua?

E, por fim, uma questão mais técnica,

- iii) será necessário alterar os modelos até agora adotados para a identificação de necessidades de formação contínua?



**Intervenção de
| JOSÉ GONÇALVES**

Ser professor

Um EU e as circunstâncias que o configuram

José Gonçalves, Professor Coordenador (aposentado) da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores). Mestrado em Ciências da Educação (Análise e Organização do Ensino). Licenciatura em História. Curso do Magistério Primário.

Foi Presidente da Assembleia de Representantes, do Conselho Diretivo e do Conselho Científico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Coordenador do Mestrado em Supervisão; Coordenador da "Comissão para o Acompanhamento Pedagógico do Processo de Bolonha" e Membro cooptado do Conselho Científico da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da Universidade do Algarve (após a aposentação).

Membro do Programa de Doutoramento "La Educación en la sociedad multicultural" da Universidade de Huelva (Departamento de Educación) e Coordenador Científico do Curso de Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar do Instituto Piaget (Silves).

Lecionação de várias disciplinas, na Formação Inicial e Contínua, na Profissionalização em Serviço, em Mestrados e em Pós-Graduações das seguintes áreas científicas: Teoria e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Educativa, Observação e Análise da Relação Educativa, Educação de Adultos, Desenvolvimento Profissional dos Professores e Investigação Educacional

(...) A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (Hargreaves e Fullan, 1992).(..."

(Gonçalves, 2009, in *Sísifo/ Revista de ciências da educação*, 8, p. 23)

A PESSOA-PROFESSOR

Adulto em desenvolvimento:

- Pessoal
- Profissional

DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO

Pessoal:

- Físico-motor
- Intelectual
- Afetivo-emocional
- Social

Profissional

- Eu pessoal
- História de vida

- Formação
- Ambiente sócio-educativo
- Ambiente escolar

“(...) a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação. (...)”

(Gonçalves, 2009, in Sísifo/ Revista de ciências da educação, 8, p. 23)

PERSPECTIVAS...

- Do tateamento à maturidade
- Do “deslumbramento” à crítica
- De “irmão mais velho” a “avô”

Painel V

Contributos
da formação
contínua

Desafios face à delegação de competências para os municípios



**Formador no CFAE
Bragança Norte
| ANTÓNIO LUÍS RAMOS**

Licenciado em História e Ciências Sociais pela Univ. do Minho. Mestrado em TIC na Educação e Formação com publicação de artigos nesta área. Professor de História. Exerceu vários cargos de gestão/coordenação nas escolas. Formador no CFAE Bragança Norte

O sistema educativo português é marcado por um elevado grau de centralização, de concentração de poderes e de recursos no centro político e administrativo (Formosinho, Alves...), na medida em que cabe ao governo central a definição do planeamento e regras na generalidade das áreas, sendo, também, a principal fonte de financiamento. Esta visão pode ser constatada no Relatório da OCDE "Education at a Glance, 2018", no qual, relativamente à percentagem de decisões tomadas em cada nível de governo para as escolas públicas do Ensino Básico e Secundário (2017), se verifica que em Portugal 78% dessas decisões são tomadas a nível central, em contraponto com a média dos países da OCDE – 24%.

Neste contexto de centralização das decisões, assistimos atualmente à transferência de algumas competências para os Municípios, procurando reforçar o papel que têm vindo a exercer na educação ao longo do tempo. António Sousa Fernandes (Descentralização da Administração Educacional: A Emergência do Município como Interventor Educativo. Lisboa, Congresso do Fórum Português

de Administração Educacional, 2003, citado por Ana Filipa Silva e Ismael Vieira) identifica três períodos que caracterizam a evolução do papel e competências dos municípios na educação:

	Papel	Competências
1976-1986	um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória	prestar apoio à educação infantil e básica obrigatória, complementando assim as competências do Ministério da Educação
1986-1996	um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público	ao nível da educação pré-escolar, da ocupação de tempos livres e de outras modalidades de educação extraescolar
1996 ...	um participante público na promoção e coordenação local da política educativa	Jardins-de-infância, 1º ciclo, pessoal não docente, transportes escolares, ação social escolar, AEC

(adaptado)

Esta transferência cria um cenário que realça a importância do local na definição de respostas de proximidade, adequadas ao contexto onde se inserem, bem como os esforços para aumentar os poderes de decisão das escolas e dos municípios. Contudo, neste cenário, questiona-se, também, a entrada de outras entidades dentro da escola e a sua ação, especialmente no que se refere aos domínios pedagógicos e curriculares e na gestão de pessoal.

Ana Filipa Silva e Ismael Vieira (Emergência das políticas de descentralização em matéria de educação: uma contextualização histórica e legislativa em Portugal) afirmam que "se as entidades tiverem o seu papel bem definido e perceberem as vantagens de trabalharem em conjunto em prol do território, podem originar projetos criativos e inovadores, adequados ao local e que possam realmente surtir efeito no meio educativo. Da mesma forma, as entidades intermunicipais poderão potenciar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido e em rede definir estratégias ajustadas à realidade local."

Esta clara definição de papéis – Identificação – constitui um dos principais desafios que se colocam aos Municípios, às Escolas e aos CFAE com a transferência de competência, ao que acrescentamos o desafio da Articulação e o da Avaliação/Monitorização.

No quadro seguinte, identificamos três áreas em que esta definição de papéis ganha enorme pertinência, no sentido de cada um dos atores prosseguir a sua ação para, de forma eficiente, contribuir para o sucesso dos alunos:

Área	Papel/Municípios
Gestão do pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro do agrupamento/ENA - Bolsa de recrutamento - "Contrato de Emprego - Inserção" (IEFP)
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto Lei n.º 144/2008, de 28 de julho - Contratos de Execução – CFAE e Autarquia - Decreto-Lei n.º 21/2019 - FEFAL – Fundação para os Estudos e Formação nas Autarquias Locais - IGAP
Atividades de Enriquecimento Curricular	Recrutamento

A gestão do pessoal não docente passou, a partir de fevereiro de 2022, para a competência de todos os municípios. Decorrente desta gestão, é possível encontrar em exercício de funções nos agrupamentos pessoal não docente que já pertencia ao quadro desse agrupamento, mas também pessoal não docente que, para responder às necessidades, passa a exercer funções proveniente de Bolsa de Recrutamento do Município ou, como no caso do Município de Bragança, enquadrado pelos "Contrato de Emprego - Inserção", programa do IEFP. Esta diversidade, com consequência na experiência do exercício de funções na educação, cria um desafio, nomeadamente aos CFAE, que se prende com a formação do pessoal não docente. Se até aqui essa formação era planeada entre o CFAE e o Agrupamento, agora, com a publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, que atribui essas funções também aos Municípios, em parceria com a FEFAL – Fundação para os Estudos e Formação nas Autarquias Locais

e o IGAP, torna-se premente repensar o papel dos CFAE nesta área tão importante para os agrupamentos.

Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, cabe aos Municípios o recrutamento dos técnicos que irão ser responsáveis pela sua dinamização. Estes técnicos irão participar e contribuir para o desenvolvimento dos projetos educativos dos agrupamentos, pelo que a sua integração e formação surge, também, como um desafio para os CFAE.

Este desafio da "Identificação" passa também pela identificação de problemas/necessidades comuns aos agrupamentos do concelho ou de diferentes concelhos. Veja-se, neste contexto, a importância dos PIICIE desenvolvidos pelas Comunidades Intermunicipais.

A resposta a este desafio permitirá criar verdadeiras comunidades educativas em que cada ator, nomeadamente os CFAE, consciente do seu papel e dos problemas a que é necessário dar resposta, dará o seu melhor contributo para que os alunos possam atingir o sucesso.

Decorrente deste desafio, surge o da Articulação, ou seja, o desafio de todos os atores trabalharem para que a escola seja promotora de integração e do desenvolvimento local. Um exemplo desta articulação são os projetos SEMEAR (Serviço Educativo Municipal Estético e Artístico), desenvolvido no Município de Bragança e "Turmas partilhadas", da responsabilidade da CIM-TTM e que procura o desenvolvimento profissional, organizacional e territorial. Esta realidade, em que alunos de um agrupamento frequentam aulas num outro agrupamento no concelho vizinho, cria também desafios formativos que se colocam ao CFAE, nomeadamente na área do trabalho colaborativo.

Finalmente, o terceiro desafio está relacionado com a importância de Avaliar e Monitorizar as ações desenvolvidas para medir o impacto das mesmas, bem como da sua divulgação junto da comunidade.

Decorrente deste conjunto de desafios, podemos olhar para as Comunidades Intermunicipais como entidades potenciadoras da criação de espaços onde os diversos atores, com responsabilidades na educação, nos quais se incluem os CFAE, possam dialogar e ter uma visão integrada do território e das suas necessidades/problemas. Acresce que as CIM adquiriram importância na utilização de Fundos Comunitários em educação, tornando fundamental que promovam uma articulação entre os atores com responsabilidades na educação e formação, com vista ao sucesso dos alunos nos respetivos territórios.

Estamos em crer que, desta forma, será possível dar respostas locais a problemas/políticas nacionais.

Referências

SILVA, Ana Filipa & VIEIRA, Ismael - Emergência das políticas de descentralização em matéria de educação: uma contextualização histórica e legislativa em Portugal, disponível em <https://impactum-journals.uc.pt/estudossecxx/article/download/7760/8031/46049>, consultado em 29 de setembro de 2022

Formação de Professores: revisitando o futuro



**Representante
nacional dos CFAE
| JOÃO SOUSA**

Licenciatura em ensino de História e Ciências Sociais. Pós - Graduação em Administração Escolar e Mestre em Educação – Univ. do Minho. Suficiência Investigadora e Diploma de Estudos Superiores Avançados no âmbito do programa de Doutoramento em didática e Organização Escolar e Doutoramento – Desenvolvimento Curricular – Univ. Santiago de Compostela. Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Políticas Educativas. Diretor do CFAE de Basto (1995). Professor convidado, em várias instituições do ensino superior.

*O futuro não terá futuro se não for marcado pela reflexividade,
pela qualidade, pelo trabalho sinérgico sustentado em projetos credíveis,
a criação de redes inter e intra qualificantes, o estabelecimento de parcerias
e a adoção de atitudes proativas junto da administração.*

Albert Einstein

A formação de professores como um continuum de (re) construção pessoal e profissional do docente

Ninguém nasce professor por um qualquer golpe de magia, mas através de um longo, evolutivo e complexo processo de aprendizagem profissional, que compreende um vasto leque de aprendizagens e de experiências durante as distintas etapas formativas.

A formação que se destina a professores e educadores é, muitas vezes, confundida com a formação inicial, mas esta constitui apenas o início do processo de formação profissional que tem por objetivo o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

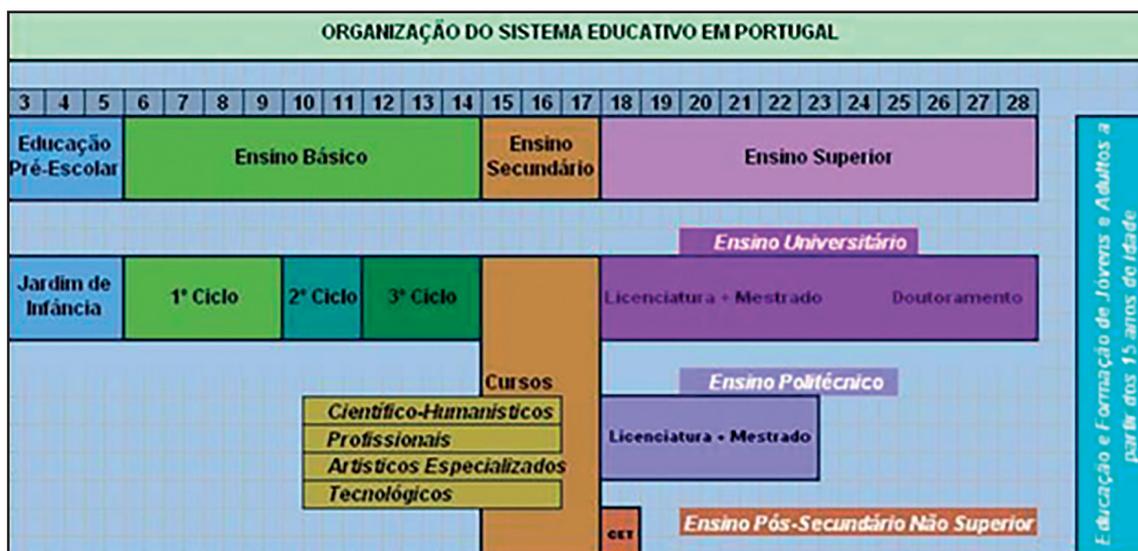
Com o sentido melhorar a qualidade de ensino e a motivação dos professores sugeria-se uma atuação a vários níveis de que destacamos a necessidade de alargar a base de recrutamento dos docentes, melhoramento dos critérios de seleção e, relativamente à formação inicial, defendia-se a elevação do nível de formação equilibrando as competências pedagógicas e relacionais com as competências ao nível das disciplinas, não esquecendo o desenvolvimento pessoal, ético e intelectual (UNESCO,1996).

O processo de formação inicial: a primeira etapa de capacitação e socialização (através do estágio pedagógico) para a formação profissional que vai proporcionar aprendizagens a crianças e jovens que lhes permitam encarar com confiança a sociedade de elevada competição da pós-modernidade.

Efetuada uma comparação entre a LBSE, publicada em 14 de Outubro de 1986 e a Reforma Veiga Simão (RVS) (Lei nº 5/73, de 25 de Julho), há autores que consideram que a LBSE supera a conceção de democratização da RVS e é entendida como reforço na distribuição dos recursos educativos (escolas, professores, dotações financeiras, cursos), na igualdade no acesso (gratuidade, apoios socioeconómicos, distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino) e na igualdade de sucesso (alterações curriculares, formação profissional de docentes e técnicos de educação, métodos pedagógicos e aplicação de novas tecnologias educativas).

A LBSE foi alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009.

O sistema educativo português é regulado pelo Estado através do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O sistema de educação está estruturado em níveis de educação, formação e aprendizagem: A educação pré-escolar, o ensino básico, ensino secundário e o ensino superior.



Outra legislação publicada com relevância:

- Decreto-Lei n.º 176/2012. D.R. n.º 149, Série I de 2012-08-02 – Ministério da Educação e Ciência

Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Este diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos.

- Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril.

Estabelece novos procedimentos para matrículas, distribuição de alunos, constituição de turmas e períodos de funcionamento das escolas.

A formação inicial de professores tem como objetivo fundamental a preparação de profissionais para o exercício da docência nos vários níveis de ensino, pelo que se impõe conhecer o organigrama dos ensinos básico e secundário em Portugal.

A Resolução da UNESCO sobre os novos desafios para os professores e a sua formação da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus (1987), sintetiza os objetivos da formação inicial da seguinte forma:

As universidades podem formar professores para todos os níveis da docência e as sucessoras das Escolas Normais, as Escolas Superiores de Educação (integrantes dos Ensino Superior Politécnico) qualificam apenas para a Educação Pré – Escolar e para os 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

No período anterior a meados da década de oitenta, a formação para o Pré–escolar e para o 1º Ciclo do ensino básico, efetuava-se nas Escolas Normais, que já conferiam habilitações de nível pós – secundário, mas não–superior a partir da década de setenta.

a formação inicial deve permitir aos professores ter um mínimo de conhecimentos no que respeita aos resultados e métodos de investigação pedagógica, a informação e a orientação, a educação intercultural, as tecnologias novas, o ensino especializado, os direitos do homem e a democracia, as dimensões europeia e mundial, a educação relativa à saúde e à segurança.

O ensino superior é a quem, desde meados da década de oitenta, está acometida a responsabilidade da formação inicial e especializada de professores, mas só as universidades formam professores para o ensino secundário.

As universidades podem formar professores para todos os níveis da docência e as sucessoras das Escolas Normais, as Escolas Superiores de Educação (integrantes dos Ensino Superior Politécnico) qualificam apenas para a Educação Pré – Escolar e para os 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

No período anterior a meados da década de oitenta, a formação para o Pré–escolar e para o 1º Ciclo do ensino básico, efetuava-se nas Escolas Normais, que já conferiam habilitações de nível pós – secundário, mas não–superior a partir da década de setenta.

A profissionalização em serviço ou em exercício, ou seja, a formação pedagógica prática dos professores a partir da década de setenta primeiro, em 1971, nas Faculdades de Ciências e, mais tarde, com o aparecimento das ditas Universidades Novas (Minho, Évora e Açores) estas e, posteriormente, nas já existentes, foram progressivamente assegurando essa responsabilidade, em parceria com as escolas dos ensinos básico e secundário.

À formação inicial exige-se profissionais mobilizadores de saberes capazes de atuar em situações contextuais concretas, competências só adquiridas através de uma formação que articule a realidade com o ensino superior.

O recrutamento de professores

Adquirida a formação inicial, o Estado procede ao recrutamento anónimo, nacional e, sem qualquer seleção da maioria destes professores colocando-os nas escolas públicas, engrossando o grupo dos funcionários públicos da nação.

Em Portugal, segundo Formosinho, o Estado gere mais de 4/5 dos recursos humanos docentes na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Para Campos (2001:51-52) no domínio dos professores

não há seleção para recrutamento por parte do maior empregador – o Ministério da Educação –, não pode dizer-se que o mercado de emprego fornece qualquer informação útil sobre o juízo que os empregadores fazem relativamente à adequação da qualificação ao desempenho esperado, o que pode acontecer noutros domínios profissionais. Por sua vez, os próprios diplomados ou aqueles que observam, de um modo ou de outro, o seu desempenho, podem dar informações relevantes sobre tal adequação ou sobre a necessidade de reajustamentos a introduzir. E é certo que o observatório de cada instituição pode ser alimentado, pelo menos, parcialmente, por observatórios nacionais"

Ao contrário, noutras profissões como engenheiro, médico ou advogado os futuros profissionais apenas recebem das instituições de ensino a respetiva formação, sendo as ordens profissionais a certificarem profissionalmente estes candidatos, isto é, são elas que atribuem o título profissional e, portanto, concedem autorização para o exercício da atividade respetiva.

Em Portugal o Estado procede à seleção de duas formas:

- Considera que todos os diplomados estão adequadamente preparados para o exercício docente;
- e quando a oferta ultrapassa a procura ordena a primeira de acordo com a classificação final do curso, que assim se torna também a classificação do processo de seleção de candidatos ao exercício docente no sector público.

Ninguém nasce professor por um qualquer golpe de magia. A formação inicial afirma-se como um processo capaz de produzir transformações nos sistemas e

nas instituições onde se desenvolve a ação dos sujeitos, visando especialmente a formação dos futuros professores.

A UNESCO (1996) sugeria uma atuação a vários níveis:

Alargamento da base de recrutamento dos docentes,

Melhoramento dos critérios de seleção;

Elevação do nível de formação – equilibrando as competências pedagógicas e relacionais com as competências ao nível das disciplinas, não esquecendo o desenvolvimento pessoal, ético e intelectual.

A seleção dos candidatos à docência acontece a montante deste processo formativo.

No do artigo 22º do ECD menciona os requisitos gerais e específicos para o recrutamento e seleção dos docentes e de entre eles refere-se a robustez física e o perfil psíquico, podendo ler-se no ponto 4, que

Constitui requisito psíquico necessário para o exercício docente a ausência de características de personalidade ou de situações anómalas ou patológicas de natureza neuropsiquiátrica que ponham em risco a relação com os alunos, impeçam ou dificultem o exercício da docência ou sejam suscetíveis de ser gravados pelo desempenho da função docente (ponto 4, artigo 22º do ECD).

No artigo 23º, ponto 1 do ECD pode ler-se que

A verificação dos requisitos físicos e psíquicos necessários ao exercício da função docente e da inexistência de toxicodependências de qualquer natureza é realizada por médicos credenciados para o efeito pelas direções regionais de educação.

Refira-se que são médicos devidamente habilitados pelo MEC, a procederem a tal verificação que não atende a qualquer critério de ordem pedagógica.

No ponto 1, do artigo 32º, do ECD pode ler-se que:

O período probatório destina-se a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem a duração de um ano e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente.

A seleção dos futuros professores deveria ter em conta, em simultâneo, características de personalidade e motivações e as formações inicial e contínua ter como objetivo a maturidade afetiva e psicológica, desenvolver a capacidade de ensinar e educar.

Formosinho (2001) destaca a atividade do ofício de aluno como uma etapa da formação prática dos professores, reafirmando a docência como uma profissão que se aprende pela vivência da discência.

Durante o seu itinerário formativo o aluno conhece um grande número de professores com características pedagógico-didáticas peculiares que, positiva ou negativamente, são interiorizadas e manifestam-se no momento em que o aluno se torna efetivamente **professor**.

A analogia pode não ter grande rigor, mas não tenhamos dúvidas que, a grande maioria dos professores em formação, nunca saiu da escola, na escola se formam, deformam e reformam (Salgado, 1995).

Tornava-se, por isso, há muito necessário um sistema de formação contínua centrado nas escolas, aproveitando o conhecimento produzido pelas instituições do ensino superior, mas colocando a escola no centro, fazendo dela o palco de reunião de todos os atores com interesse no sucesso educativo dos alunos.

A formação contínua de professores na década de 80

Praticamente resolvidos, na década de oitenta, os problemas da formação inicial de professores, chega o momento de apostar na formação contínua, a formação contínua dos anos 80 era uma formação:

- Dispersa;
- Ocasional;
- Esporádica;
- Sobretudo da iniciativa da administração central.

A emergência de um sistema nacional de formação contínua:

Em Portugal há muito que se reivindicava a criação de um sistema nacional de formação contínua que estimulasse e valorizasse a profissão docente e, em simultâneo, permitisse pôr no terreno a Reforma Educativa iniciada em 1986. Esta formação contínua será obra de entidades diversas como os serviços centrais e

regionais do Ministério da Educação, as instituições de ensino superior, os sindicatos e outras associações profissionais.

Em Portugal há muito que se reivindicava a criação de um sistema nacional de formação contínua que estimulasse e valorizasse a profissão docente e, em simultâneo, permitisse pôr no terreno a Reforma Educativa iniciada em 1986. Esta formação contínua será obra de entidades diversas como os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, as instituições de ensino superior, os sindicatos e outras associações profissionais.

A criação dos CFAE em 1992 constitui uma "inovação" nas políticas educativas e de formação de professores, mas não é uma "novidade" enquanto estrutura organizacional de formação, quer no estrangeiro, quer em Portugal.

Os CFAE são um avatar de uma conceção de formação de professores que remonta ao início dos anos 60 (Grã-Bretanha, em princípio e depois noutros países ao longo da década de 70), com qual se pretendia inscrever a formação nos próprios contextos de trabalho (as escolas), promover a contextualização dos dispositivos de formação e acentuar a participação dos professores nas mudanças provocadas pelas sucessivas reformas (Ruela, 1999, p. 39).

Esta tradição dos "centros de formação" corresponde a uma "tentativa de encontrar modalidades de formação contínua de professores menos formais, mais interactiva (s) com as práticas profissionais quotidianas" (Barroso & Canário, 1999, p. 13).

A criação dos CFAE legitimar-se-á num dispositivo retórico-político assente em três polos discursivos: a "descentralização", a "autonomia" e a "participação".

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - 1986) reconhece a todos os educadores e professores o direito à formação contínua. As políticas de formação contínua têm vindo, nos últimos anos, a acentuar as dimensões mais formais, designadamente através da ligação à progressão na carreira docente, e deverá ser assegurado, antes de mais, pelas instituições de ensino de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os docentes exercem a sua profissão.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD - Decreto-Lei n.º 41/2012) reforça os princípios anteriormente referidos, nomeadamente no que diz respeito à atualização, aperfeiçoamento e reconversão da atividade profissional e à possibilidade de os estabelecimentos de ensino promoverem ações no âmbito da formação contínua. No entanto, do ponto de vista da conceptualização das políticas de formação, as

perspetivas são plurais. Há uma grande (des) coincidência entre as conceptualizações (discursos e políticas) da formação e as práticas concretas.

Canário (1994) quando refere que os CFAE emergem como instrumentos para assegurar a execução de programas de financiamento, porque o Ministério da Educação dispunha, na época, de recursos financeiros avultados para investir na formação contínua de professores.

A existência destes programas de financiamento resulta da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), daí advindo o 1º Quadro Comunitário de Apoio no âmbito Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), para o período de 1989 a 1993.

A emergência dos CFAE nos anos 90

Na década de 90 que, pela primeira vez, em Portugal é implantado um programa sistemático de formação contínua;

Os CFAE, instituições de cariz concelhio ou interconcelhio possibilitarão a formação localizada;

É publicado no Decreto-Lei 249/92 de 09 de Novembro, que foi sendo alterado e atualmente substituído pelo disposto no Decreto – Lei 22/2014, de 02 de Novembro.

Dispondo de substanciais meios financeiros, na sequência do 1º Quadro Comunitário de Apoio (1989–1993), através do programa FOCO;

A formação contínua deixa de ser feita nas universidades e outras instituições de ensino superior e passa a ter lugar nos próprios contextos educativos.

O modelo organizacional dos CFAE encontrado no RJFCP é, de um modo geral, congruente não só com a conceção da formação “centrada na escola”, como também com o dispositivo retórico de legitimação.

O processo de constituição (artigo 18.º) é baseado numa lógica associativa, “territorializada” e autónoma.

Gozando de “autonomia pedagógica” (artigo 21.º), embora atendendo às orientações do CCPFC (artigo 22.º), os CFAE são incumbidos de um conjunto de “objetivos” (artigo 19.º) exclusivamente orientados para uma política de formação localizada, para o serviço das escolas e das respectivas comunidades, para a formação “centrada na escola”

Entidades Formadoras



Em 2006, 52% das 391 entidades formadoras eram CFAE (192);

Os CFAE emergem de um diploma gerador de consensos, pois acautela os interesses de todos os intervenientes, vejamos:

- Do Estado, relacionados com a implementação da reforma educativa;
- Dos sindicatos, que se podem constituir em centros de formação e até participarem na coordenação do sistema;
- Das escolas, que se podem associar e constituir centros de formação;
- Dos professores, que veem a progressão na carreira articulada com a formação, num contexto de vontade política centralizada resolvem-se novos e velhos problemas da Reforma Educativa e da progressão na carreira.

Características do sistema de formação contínua:

É um sistema é **aberto**, uma vez que aceita e responde a iniciativas e solicitações de base institucional. É, institucionalmente, **variado** pois inclui distintas de entidades formadoras e é **geograficamente disperso**, na medida em que se desenvolve numa malha de entidades formadoras que se estende a todos os concelhos do País.

A redefinição da rede de CFAE em 2008

O Despacho nº 18039/2008 reorganiza a rede dos CFAE, através de um processo de agregação de diversos centros de formação, (Despacho nº 18039/2008). A rede,

que de 1992/1993 a meados de 2008, tinha 192 CFAE, com a publicação do Despacho 18039/2008, de 4 de julho, que revê a mesma, passa a ter os atuais 91.

A oferta formativa:

Numa fase inicial, os Centros de Formação de Associação de Escolas dedicaram-se apenas à formação contínua de professores/educadores. Posteriormente, a oferta formativa, após 1998, ano da publicação do Decreto-Regulamentar n.º 145/1998, acrescenta ao público-alvo, o pessoal não docente em exercício de funções nas suas escolas associadas.

É o reconhecimento pela Administração Central do papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas na valorização profissional do pessoal não docente das escolas, nomeadamente os auxiliares de ação educativa, praticamente sem formação inicial e com níveis de escolarização bastante baixos.

Já com a regulamentação do III QCA, abre-se a possibilidade aos pais e encarregados de educação, tendo cabido aos CFAE, praticamente em exclusivo, a realização de ações para estes públicos.

Apesar dos CFAE terem como principal missão o desenvolvimento de planos de formação que contemplem a realização de ações de formação contínua, a sua atividade ultrapassa o âmbito desta oferta formativa creditada. Muitos deles promovem:

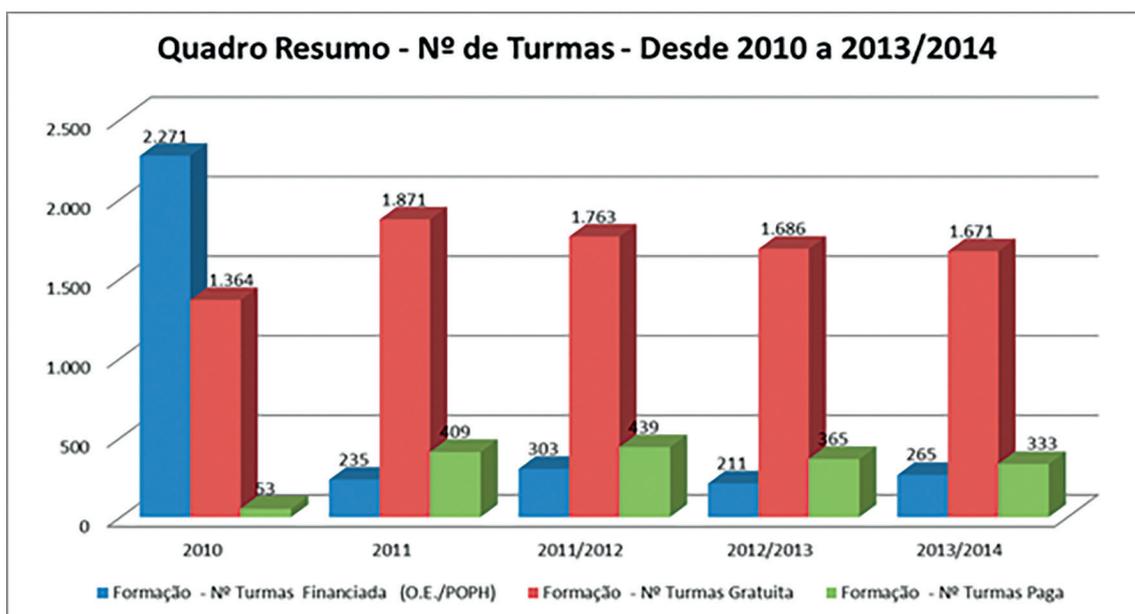
- Seminários e/ou colóquios;
- Avaliação Externa do desempenho dos docentes;
- Gestão de centros de recursos educativos; dinamização de projetos de escola, nacionais ou europeus; edição de revistas; produção de materiais pedagógicos;
- Apoio às escolas associadas na conceção de projetos, elaboração de planos de ação, regulamentos, estabelecem protocolos com as mais variadas instituições, locais, regionais e, mesmo, a nível nacional, como com universidades, autarquias, agências de desenvolvimento local, partilhando experiências e promovendo o associativismo, em benefício de todo o seu público-alvo mais vasto, incluindo os pais e encarregados de educação, pais, entre outros agentes educativos.

Atualmente, os CFAE têm, com criatividade, encontrado soluções novas para dar resposta aos problemas identificados pelas escolas associadas enquanto organizações, capazes de serem resolvidos através de processos de formação.

No seu Plano de Ação os CFAE têm procurado a manutenção e/ou o aumento do volume de formação decorreu de um maior envolvimento das escolas associadas/ Comissão Pedagógica na promoção de ações de formação contínua.

A manutenção, o aumento do volume derivou de um maior envolvimento das escolas associadas/ Comissão Pedagógica na promoção de ações de formação contínua, da organização de ações de formação capazes de disponibilizar, aos docentes e não docentes das suas Escolas Associadas, a formação obrigatória, recorrendo para isso à Bolsa de Formadores Internos (BFI), da definição, em sede da Comissão Pedagógica, das condições de funcionamento dessa Bolsa, nomeadamente no que respeita às funções e contrapartidas a atribuir aos formadores e de um aproveitamento sinérgico das parcerias instituídas pelas CFAE, especialmente com o Ministério da Saúde e, em nossa opinião, da delegação nas escolas associadas a responsabilidade da seleção dos formandos, quando a ação de formação resulta da resposta às necessidades de formação identificadas no Plano de Formação.

Diríamos que, em cada território de intervenção, numa lógica ecológica (dentro da escola e dentro da profissão), todos os atores se têm envolvido numa prática sistemática de formação contínua atestada pelo volume de formação ocorrida apesar do esquecimento, em termos de financiamento, a que os CFAE têm sido sujeitos pela tutela.



Novas atribuições aos CFAE –2012

Por caricato que possa parecer, uma vez que estamos num quadro de absoluta ausência de recursos financeiros, em 2012, com a publicação do Despacho Normativo n.º 24/2012, é-lhes legalmente atribuída uma nova competência. Assim, em cada Centro de Formação de Associação de Escolas, (...), é constituída uma bolsa de avaliadores responsáveis pela avaliação externa da dimensão científica e pedagógica do processo de avaliação de desempenho docente" (art.º 2º, Despacho Normativo n.º 24/2012). Esta competência decorre da publicação do novo regime jurídico de avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar n.º 26/2012).

A publicação do novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) – Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

Em seguida, exporemos alguns dos aspetos que consideramos mais relevantes desta nova arquitetura normativa, alusiva aos CFAE.

- a) Foi, definitivamente, integrado o ensino particular e cooperativo.
- b) A duração mínima das ações nas modalidades curso, oficina e círculos desce das 15 para as 12 horas.
- c) São introduzidas as ações de curta duração, com uma duração mínima de 3 e máxima de 6 horas, limitadas a um máximo de um quinto do total de horas de formação obrigatória.
- d) Os CFAE, enquanto entidades formadoras, passam de segundo para o primeiro lugar.
- e) É introduzida a Bolsa de Formadores Internos (BFI).
- f) Por último, tudo o que disser respeito à organização e funcionamento dos CFAE é remetido para um Regime Jurídico próprio a aguardar publicação, será o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho.

Foram os CFAE que almofadaram a aplicação do novo regime de ADD, pois a sua execução decorreu na maior das normalidades, apesar de uma desconfiança e indecisão inicial, por parte dos decisores centrais, na implementação deste complexo dossiê avaliativo, vulgarmente conhecido pela ADD.

O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho – aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE.

Princípios orientadores (Artigo 6.º):

a) Melhoria do ensino em geral e da lecionação em particular, promovendo condições de concretização dos projetos educativos de cada escola;

b) Aprofundamento da sua autonomia e reconhecimento da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo;

Define os princípios e objetivos que enquadram a atividade dos CFAE, revitalizando e clarificando a natureza da sua ação no âmbito do sistema de formação.

Regula a constituição, as competências e o funcionamento dos órgãos de direção e gestão dos CFAE – o diretor e a comissão pedagógica –, criando duas secções com funções diferenciadas no interior da comissão pedagógica de modo a assegurar maior adequação, eficácia e qualidade no seu funcionamento: o conselho de diretores e a secção de formação e monitorização.

Regula ainda os dispositivos de direção e gestão dos CFAE, designadamente, o regulamento interno, o plano de formação, a bolsa interna de formadores, a formação reconhecida e certificada e o apoio técnico e pedagógico.

Velhos e novos constrangimentos

- Durante estes 30 anos de existência dos CFAE, apesar da progressiva adesão dos docentes a uma formação centrada nos contextos profissionais, continuam a existir constrangimentos...
- São, por todos, reconhecidas as enormes mais-valias que os CFAE trouxeram para o Sistema Educativo, bem vincadas em muitos diplomas sobre educação.
- Desarticulação das ofertas de formação: diversidade de entidades formadoras e conseqüente desarticulação das ofertas de formação.
- Predominância dos efeitos individuais sobre os efeitos profissionais da formação; Os CFAE ainda têm tendência a responder a um cliente individual que é o professor, desligado do contexto organizacional.
- Descoordenação do processo de diagnóstico de necessidades. Uma das condições para que os projetos de formação nasçam localmente através de um processo de negociação e construção entre formandos, formadores e entidades promotoras. Os CFAE devem ter a primazia desta coordenação.

- Inexistência de financiamento via Orçamento de Estado.
- Escassez de recursos humanos;
- Os CFAE são, hoje, uma entidade pública sem personalidade jurídica, com sede numa das escolas associadas e, por este motivo, carenciados de meios e recursos próprios torna os Centros em entidades em permanente procura de soluções provisórias que, na maioria das vezes, não conseguem contemplar em pleno as finalidades a que se propunham. A não afetação de recursos humanos impede a concretização de atividades de produção de materiais e de apoio direto às escolas.
- Inexistência de condições para que o CCPFC, como seria aconselhável, desenvolva um trabalho de acompanhamento e avaliação do que se passa no terreno. Uma das prioridades é a atualização/substituição imediata da atual Plataforma do Conselho. Está completamente desajustada da realidade normativa que contempla a formação contínua atualmente.
- Ainda há dificuldades para que se dissemine a formação nos formatos e-learning ou b-learning;

Em jeito de conclusão, impõe-se:

- Estimular a formação de redes profissionais de aprendizagem;
- Intensificar a adoção de estratégias que promovam uma maior relação e articulação entre a formação inicial e a contínua, recorrendo a modelos formação centrada na escola;
- Potenciar os contextos de trabalho como espaços formativos, contrariando alguma externalidade que tem dominado a formação contínua.
- Apontar para o novo profissionalismo, mas não acreditemos na onnipresença do professor, nem na onnipotência da formação de professores, a milagreira, uma espécie de solução para todos os problemas de que enferma o sistema educativo.
- Ter sempre presente que a formação existe porque existem alunos, existe porque existem profissionais que querem criar mais e melhores condições e que seja (m) para todos.
- Promover o desenvolvimento profissional permanente, garantir a integração de aspetos científicos e pedagógico, deve ser flexível e, ainda, favorecer a partilha

de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes. (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, artg.4º);

- Fazer dos CFAE Centros de Inovação e Recursos, apoiar os professores da sua área geográfica no período de indução, devido à incapacidade manifestada para o efeito das instituições de formação inicial, criar comunidades virtuais, apoiar a conceção, gestão e avaliação de projetos educativos, de formação e de animação cultural, promover a formação a distância, são outras possíveis atividades a transferir para os CFAE, podendo estes assumir um papel relevante na descentralização do Sistema Educativo funcionando, por exemplo, como estruturas intermédias entre as escolas e as estruturas regionais de Educação.

Se a formação contínua não servir para os alunos melhorarem a sua aprendizagem e os professores melhorarem a prática real no ensino, então para quê a formação contínua?

Referências

- MARCELO, C. (1999). Formação de professores – para uma mudança educativa. PORTO: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: Que futuro ? In A. Amiguiinho & R. Canário (Orgs.). Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação. Lisboa: Educa, 13–58.
- DELORS, J. et al. (1998). Educação – Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Rio Tinto: UNESCO / Edições Asa.
- MONTERO, L. (2002) La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? Separata Universitat Autònoma de Barcelona, Servei Publicacions.
- SOUSA, J. (2012). A Formação Contínua de Professores: modelos, políticas e percursos. Fafe. Edições Labirinto.

Legislação

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (Ordenamento jurídico da formação contínua de Professores).
- Lei n.º 60/93 de 23 de Agosto (Altera por ratificação, o Decreto-Lei n.º 249/22 de 2 de Novembro).
- Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro (Reformula o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro).
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (Ordenamento jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro (Ordenamento jurídico da formação de Professores).
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 20 de Abril (Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 13775/2012 de 02 de julho (procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro Diário da República, (Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio).
- Despacho n.º 4595/2015 de 06 de maio (estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada)
- Despacho 5741/2015 de 29 de maio (Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 127/2015 de 07 de julho Diário da República, (estabelece as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.
- AVISO n.º POCH-67-2017-03 Concurso para apresentação de candidaturas Revisto em 2017-03-081: Período de candidaturas - Formação contínuo de docentes e gestores escolares.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de Abril - Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).
- DELIBERAÇÃO N.º 3-CD-POCH/2017 ASSUNTO: Prorrogação de concurso para apresentação de candidaturas à Tipologia de Operação 4.2 - Formação contínua de docentes e gestores escolares.

Planeamento, desenvolvimento e avaliação das políticas locais de educação



Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação–Universidade de Coimbra

| LUÍS ALCOFORADO

Doutor em Ciências da Educação, Professor na Fac. de Psicologia e Ciências da Educação–Univ. Coimbra. Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX). Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (2012/2018), Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação e Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. Coimbra. Membro do Conselho Científico–Pedagógico da Formação Contínua de Professores; Participou e participa em grupos de trabalho nacionais e internacionais sobre políticas e práticas educativas.

Para ver a apresentação clique [aqui](#)

Planeamento, desenvolvimento e avaliação de políticas locais de educação

- Transferir e assumir competências e responsabilidades na área da educação: uma opção com longo passado e curta história

Transferência de Competências legislação educativa portuguesa

- Lei nº 159/99 – Descentralização
- Decreto Lei 7/2003 – Conselhos Municipais de Educação; Carta Educativa – processo de elaboração e aprovação; Plano Estratégico Educativo Municipal
- Decreto Lei nº 75/2008 – regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto Lei nº 21/2019 – quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação

Transferência de competências Decreto Lei nº 21/2019 – Preâmbulo

- O exercício de competências pelas autarquias locais no domínio da educação é uma realidade com mais de três décadas e um dos fatores decisivos na melhoria da escola pública, nomeadamente na promoção do sucesso escolar e na subida constante da taxa de escolarização ao longo desse período de tempo. As autarquias locais foram essenciais na expansão da rede nacional da educação pré-escolar, na construção de centros escolares dotados das valências necessárias ao desenvolvimento qualitativo dos projetos educativos, na organização dos transportes escolares e na implementação da escola a tempo inteiro, respostas que concorrem decididamente para o cumprimento da garantia constitucional do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
- Carta Educativa
- Plano de Transporte Escolar
- Ofertas de Educação
- Gestão

- Ação Social
- Pessoal não docente
- Segurança
- Salvaguarda da autonomia pedagógica e curricular dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, recentemente reforçada pela faculdade conferida às escolas para gerir parcialmente o currículo dos ensinos básico e secundário partindo das matrizes curriculares-base, e a estrita observância dos direitos de participação dos docentes no processo educativo, previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, designadamente a autonomia técnica e científica

Instrumentos de autonomia

- Projeto educativo
- Regulamento interno
- Planos anual e plurianual de atividades
- Relatório de atividades
- Relatório de autoavaliação
- Contrato de autonomia

Uma escola a mudar?...

Consensos!...

- Para todos
- Durante mais tempo
- Para aprender mais coisas e proporcionar experiências diversificadas
- Que não discrimine

Competências essenciais do PASEO

Escola a mudar...

Múltipla – Interconectiva – Desafiante

Educação em mudança...

Consensos!?!...

- Planear, desenvolver e avaliar políticas locais de educação: alguns princípios orientadores.

Principais tarefas:

- Ampliar o entendimento sobre onde e quando a educação acontece, expandindo-a para mais tempos, espaços e fases da vida
- Compreender o potencial educativo que existe na sociedade

Educação e contextos de vida

- Educação (Não/In)Formal.
- Território como recurso educativo
- Incrementar a participação (política, cultural, social) e transformar as formas de vida e os papéis da sociedade

Políticas locais de educação:

Planear, desenvolver e avaliar!

- Fazer (tomar) Balanço...

Atribuições, Competências, responsabilidades...

Autonomia das Instituições – Políticas Locais – Decisões Centralizadas

Para uma política local de educação...

Analisar Contextos...

- Um pouco da nossa experiência

Um pouco da nossa experiência...

Organização Temática do diagnóstico

- Enquadramento demográfico e Socioeconómico
- Carta Educativa 2ª geração
- Sucesso escolar
- Educação Inclusiva
- Necessidades de formação/qualificação (jovens e adultos)
- Dinâmicas associativas, culturais e desportivas

Saber para onde queremos ir e acionar as forças certas!

Estamos a modelar,
segundo cremos, a cidade feliz,
não tomando à parte
um pequeno número,
para os elevar a este estado,
mas a cidade inteira.
(Platão, República)

Sessão de Encerramento

**Comissões organizadoras do XV
e XVI Congresso Nacional de CFAE**





**Diretor do CFAE
de Albufeira
Representante
da rede CFAE Algarve
| SILVÉRIO DA CONCEIÇÃO**

Nos dias 5, 6 e 7 de Outubro de 2022 decorreu na cidade de Lagoa, no Algarve, o XV Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação das Escolas, o qual decorreu no âmbito do 30.º aniversário da criação dos CFAEs.

Organizado pela rede CFAE Algarve, de acordo com o sistema rotativo instituído entre as Regiões, teve como tema aglutinador "Inovação e desenvolvimento: contributo da formação contínua". Foram abordados temas como a Dimensão Europeia da Formação, Formação Contínua / Impasses e perspectivas, Desenvolvimento profissional e pessoal, Inovação e Planeamento, Desenvolvimento e avaliação das Políticas Locais de Educação e Formação

Para além dos representantes da Autarquia e da Delegação Regional de Educação, o Congresso contou, na sessão de abertura, com a presença da Sra. Diretora Geral da DGAE, Dra. Susana Castanheira Lopes e, na sessão de encerramento, com a presença do Sr. Secretário de Estado da Educação, Dr. António Leite.

De entre os oradores participantes, constam os nomes de Rui Trindade (Presidente do CCPFC), Manuela Esteves, José Alberto Gonçalves, Joaquim Alcoforado, Vitor Gamboa, Vera Caeiro, Duarte Duarte, Ana Cristina Madeira, Mauro Figueiredo, João Carlos Sousa, António Ramos.

Logo no primeiro dia do Congresso, Dia Mundial do Professor, foi apresentado o trabalho em curso promovido por uma equipa de ex-diretores de CFAE, trabalho esse relativo às "Memórias dos CFAEs". Esta equipa é atualmente constituída por Antónia Serra, José Raminhos, José Ribeirinho, Jorge Nascimento e Manuel Pina. A apresentação contou com a participação de Eusébio André Machado.

Com a presença de cerca de 130 participantes oriundos das várias zonas do continente, este foi um congresso em que, para além dos vários espaços formativos, contou com atividades culturais e com momentos de convívio, nomeadamente dois jantares convívio promovidos pela organização.

Este evento só foi possível com o apoio da Câmara Municipal de Lagoa, que disponibilizou o Auditório Carlos do Carmo bem como outros apoios de âmbito diverso.

A comissão organizadora deste congresso foi constituída pelos seis diretores de CFAE do Algarve: Ana Cristina Madeira, Celeste Sousa, Duarte Duarte, Isabel Rodrigues, Maria Eugénia de Jesus e Silvério Conceição (Presidente).



**Intervenção de
| JOÃO CARLOS SOUSA**

Nesta sociedade em permanente e acelerada mutação, a profissão professor sugere um profissional altamente qualificado, polivalente, capaz de se adaptar a diferentes situações e contextos e de responder positivamente a novos desafios.

Neste contexto facilmente se conclui que o principal tema deste XV Congresso Inovação e Desenvolvimento: contributo da formação contínua foi, imensamente pertinente, pois todos concordamos que o desenvolvimento de uma escola inclusiva, requer a aplicação de princípios organizativos tais como o clima favorável de escola, a promoção de ambientes de aprendizagem heterogéneos, a gestão dos recursos humanos e materiais, a liderança, o trabalho colaborativo e participação da comunidade educativa, a formação, entre muitos outros.

Estas respostas são diferentes consoante a realidade e os contextos assumindo os órgãos de gestão grande importância, mas só seremos melhor educados se se investir fortemente na formação inicial e contínua, só a formação promoverá um nível elevado de motivação profissional e de reconhecimento social.

A formação tem um papel fulcral a desempenhar neste cenário e os CFAE assumem, como sempre, a responsabilidade de participar, por essa via, na mobilização dos docentes e não docentes das organizações escolares, instituições e comunidades.

Está subjacente a ideia de que é necessário intervir-se no sistema educativo investindo as escolas na reorientação dos recursos para os fazer incidir na inovação e no desenvolvimento por e para de todos, na partilha de boas práticas, num acompanhamento mais personalizado dos alunos, nas soluções atempadas para as dificuldades de aprendizagem, na eficaz inclusão de todas as crianças, no reforço do apoio às escolas, na orientação escolar e profissional, na qualificação contínua dos profissionais.

A criação de mecanismos que promovam mais autonomia para as escolas é o melhor caminho para qualificar o serviço público de Educação, sem dúvida!

O reforço da autonomia, com verdadeira transferência de poder de decisão para os órgãos das Escolas e dos CFAE, é melhor via para ajudar a Escola e os CFAE, a tornarem-se verdadeiramente num serviço público de qualidade, mais moderno e mais eficiente.

Para a não ser mais maçador, agradecemos a todos os que participaram neste XV Congresso, agradecemos a oportunidade que me deram para fruir e partilhar convosco momentos únicos de formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Para todos, mesmo para todos, os que tornaram possível este grande evento, os profissionais das escolas/agrupamentos de escolas da região, todo o Staff, e porque estamos a falar de pessoas, não podemos terminar sem citar John M. Richardson Jr, quando refere que há três tipos de pessoas:

As que deixam acontecer. As que fazem acontecer e as que perguntam o que aconteceu

Seja qual for o contexto em que se insira, queremos, por último, voltar a frisar que todos os espaços, todo o tempo, devem ser utilizados para promover a inovação e o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os seus atores.

As Escolas, os CFAE têm que fazer acontecer, criar ambientes de partilha pode ser uma tarefa árdua, pois, na escola pública, os diretores têm, como função primordial, trabalhar com os diferentes tipos de recursos que tem à sua disposição, criar um rumo, estabelecer metas e objetivos, aproveitar os ventos favoráveis, pois, na onda de Séneca:

Não há ventos favoráveis para os que não sabem para onde vão.

O nosso sincero obrigado pelo Vosso empenho para que fruíssemos momentos inolvidáveis. Muito obrigado aos que fizeram acontecer este Congresso, nos dias 05 e 07 outubro, em Lagoa, se não os melhores, dos melhores, dos mais interessados e empenhados, incansáveis os Diretores e respetivos staffs dos CFAE do Algarve, Para toda esta gente boa, uma grande salva de palmas e até ao próximo Congresso, no Alentejo.

Parabéns a todos.

Bem hajam



**Secretário de Estado
da Educação**

**Intervenção de
| ANTÓNIO LEITE**

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) comemoram 30 anos, desde a sua criação no âmbito do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Tal como, há dez anos, João Formosinho afirmava "os CFAE, em termos europeus, são organizações inéditas favoráveis à emergência de uma formação mais próxima das preocupações dos professores e das escolas, isto é, mantêm uma ligação orgânica com as escolas."

Começo por destacar esta referência de Formosinho porque coloca a ênfase em todos os pontos para os quais pretendo chamar a vossa atenção, a começar pela dupla Europa e fundos. Lembro-me bem (fui diretor de um Centro de Formação de Associação Profissional logo no seu início e durante nove anos) que se dizia (eu próprio, porventura) que só havia Formação Contínua de Professores (FCP) porque havia dinheiros europeus para gastar (estou a usar estes termos propositamente). Mesmo descontando o facto de sempre ter havido formação contínua de professores, admito que a aprovação de um RJFCP e a criação dos CFAE tivesse sido impulsionada pela existência de fundos disponíveis para a FCP após o Tratado de Maastricht tornar a Educação um assunto também comunitário. Mas pergunto se isso foi negativo ou se, pelo contrário, uma maior integração europeia ajudou-nos a resolver alguns problemas nacionais. Creio que sabemos resposta. Aliás, e, mais recentemente, não foi também essa maior integração europeia que nos permitiu aceder à vacina contra a COVID-19 como se uma só nação se tratasse? E não é precisamente a integração europeia e até muito prosaicamente a existência de fundos que ainda permite que sejamos 27 países na União e já não 26 ou 25 ou que alguns não tenham descolado

totalmente da Democracia e enveredado por opções mais próximas de 1922 do que de 2022?

Os Centros de Formação de Associação de Escolas e a Formação Contínua de Professores são devedores da Europa? Sim e ainda bem!

Neste percurso de 30 anos, muitos foram os momentos de avanço, de pausa e até de alguns recuos. No fundo é assim na vida. O que é notável e gostava de assinalar é que a tudo os CFAE sobreviveram, fossem as mudanças de ciclos políticos (ou simplesmente de governantes), as transições de quadros comunitários ou mesmo as mudanças ocorridas no mundo e como mudou o mundo nestes 30 anos!

Os CFAE continuam a justificar o que Formosinho disse sobre eles e demonstraram, ao longo de 30 anos, uma versatilidade e capacidade de adaptação que muitas outras estruturas, na Educação ou fora dela, não tiveram. Não tenho dúvida que muita dessa capacidade é fruto do trabalho das diretoras e diretores e das/os restantes profissionais que neles trabalharam e trabalham.

Os CFAE tiveram, têm e, seguramente, continuarão a ter um papel muito relevante na transformação do sistema educativo e no que nele é mais importante: escola e, especificamente, a sala de aula.

Lembro alguns números, resultado dessa transformação. Em 1992 o abandono precoce de educação e formação era de 50% (56%M/44%F), em 2021 situou-se nos 5,9% (8%M/4%F) e em 2022 os números terão sido ainda mais baixos; em 1992, o número de alunos matriculados no ensino superior era de 218 317, em 2022 é de 433 217.

Não tenho a veleidade de pensar que os CFAE foram a razão destas mudanças, mas sei que o incremento na formação contínua de professores tornado possível pela existência dos CFAE e pelo seu financiamento por fundos europeus desempenharam um papel de relevo nesse processo (só nos últimos 6 anos foram disponibilizados €32M para a formação de professores).

Faço estas referências para salientar que o desafio que se nos coloca é o de levar a percentagem do abandono a zero e a criação de condições para que o sucesso educativo seja uma realidade para todas e todos e para cada um e cada uma.

Esse é o desafio da escola de hoje

A escola que queremos é a que tem as portas abertas a todas e todos, que se organiza para garantir o sucesso a todas e a todos.

Alguns sonham com uma escola que talvez tenham frequentado (em alguns casos nem sequer, trata-se mesmo de memórias construídas, consciente ou inconscientemente). Uma escola só para alguns, deixando de fora a grande maioria das crianças, dos jovens, e sobretudo dos adultos

Alguns têm nostalgia de uma escola que perpetua elites em vez de assegurar que todas e todos têm a oportunidade de atingir essa elite (uma elite sempre num contexto da República, entenda-se) ou simplesmente de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Essa escola existiu de facto, posso testemunhá-lo pessoalmente. Porém não é uma escola compatível com a Democracia, a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a Justiça. Essa não é sequer uma escola compatível com a Economia ou até mesmo com a sobrevivência da espécie humana, já que ambas dependem de um acesso massificado ao Conhecimento, à Ciência, à Razão, à Tecnologia e não vejo forma de o atingir que não seja pela escola para todas e para todos.

Este é o desafio da escola pública dos nossos dias. Uma escola que concorre, no imediato, com muitos meios mais apelativos para crianças e jovens e que em muitos casos não conta com a aliança de contextos familiares muito escolarizados (os nossos jovens são em média muito mais escolarizados do que os seus pais), não por responsabilidade das famílias, mas por responsabilidade de opções de desenvolvimento que durante décadas foram as que se seguiram neste país.

Sim o passado conta e em educação conta muito. Por vezes conta muito para lá até do que imagináramos possível.

Se comparamos as qualificações escolares ao nível do ensino secundário da população entre os 25 e os 64 anos, ao longo dos últimos dez anos verificamos que os três países com a mais alta percentagem mantêm-se os mesmos e pela mesma ordem, com percentagens entre os 92% e os 95%, são eles a Lituânia, a República Checa e a Eslováquia; Os dois últimos são também sempre os mesmos com percentagens entre 37% e 60%, são Malta e Portugal.

Estes números apontam claramente para o peso do desinvestimento na escola durante muitas décadas, mas também como dado mais animador e fruto do trabalho de todos nós a enorme progressão feita numa década (37% para 60%), abrindo a possibilidade de sairmos do último lugar em que estamos.

É caso para perguntar quando é que Portugal foi ultrapassado pelos chamados países de leste? Quando passaram a ter um PIB mais alto do que o nosso ou quando passaram a ter a população muito mais qualificada do que nós?

Assim, é da mais evidente importância que a Escola seja para todas e para todos, para cada uma e para cada um, criança, jovem e adulto.

Por tudo isso, a escola é olhada de forma muito diversa, por vezes mesmo paradoxal. Importante, determinante mesmo para muitos que disso não têm consciência e por isso talvez não a valorizem. Uma escola da qual tudo se espera quase como se fosse o alfa e o ómega do desenvolvimento económico e por isso culpada porque os portugueses têm baixos salários e os mais jovens procuram outras paragens para exercerem as suas profissões. Esquecendo alguns que estes mesmos jovens só podem exercer essas mesmas profissões porque a escola proporcionou a sua formação.

Por vezes envolvidos e focados nas nossas tarefas do dia a dia, podemos não ter a noção de que trabalhamos em sociedade e para a sociedade, fazendo parte de um conjunto articulado e espera-se coerente chamado sistema educativo e que tem sempre como destinatários últimos as crianças, os jovens e os adultos que nos procuram e que nós procuramos, que contam connosco e em muitos casos dependem de nós para quebrarem um ciclo de gerações de pobreza e exclusão.

Por todas estas razões, não encontro profissão que maior orgulho me pudesse dar, exercer do que esta, de ser Professor e, assim, agente, de Desenvolvimento Humano.

É por essa escola que as diretoras e os diretores dos CFAE se batem há trinta anos. É esse o testemunho que estes Centros afirmam.

Bem hajam!

Parte II

Posters

- **Novos Mundos de Ensino:
O Minecraft e o Micro: bit na aprendizagem**
- **A secção de formação e monitorização enquanto veículo
de formação e informação dos Agrupamentos**
- **Oficina de formação Ferramentas digitais
no ensino presencial e à distância**
- **Não Há Distância Quando Se Quer Tanto!**
- **Inclusão – Recuperação – Inovação**
- **Galinha Sultana:
Newsletter do Centro de Formação Ria Formosa**
- **Inclusão – Recuperação – Inovação**
- **Projeto Erasmus+ Sport Move**

Para ver os posters clique [aqui](#)

Parte III

Ser professor

Ser professor: “Ser com o outro pelo futuro humano!”

Os participantes no XV Congresso dos CFAE foram convidados a refletir sobre o que significava, para eles, “Ser Professor”. Uma análise breve dos textos permitiu-nos agrupar as reflexões em três grandes categorias: “uma forma de vida”, papel e características do professor.

É interessante compreender que, para alguns dos participantes, ser professor é “uma forma de estar na vida”, uma paixão, algo que permanece para além do espaço da escola e mesmo depois da aposentação: “nunca deixamos de ser professores, mesmo depois de nos aposentarmos”. Estes sentimentos são reveladores de uma entrega à profissão, mas também da crença na importância da educação.

É neste sentido que entendem que o papel do professor é caminhar ao lado dos seus alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e social e, desta forma, como refere um dos participantes “ser agente de mudança e construtor de futuros”. Esta construção do futuro é realizada numa lógica de partilha, de entrega ao outro: “é dar-se ao outro e receber do outro tudo o que o ajuda a crescer como ser humano”.

Para cumprir o seu papel o professor deve ter, de acordo com os participantes, “espírito crítico”, ser “uma pessoa autorreflexiva”, preservante, capaz de “dar-se ao outro” e de “ser com o outro”, e “disponível para aprender todos os dias”.

Em suma, ser professor transcende a esfera da escola e pressupõe partilha, empatia, esperança e capacidade de aprender e ensinar, num processo que conduz ao desenvolvimento do aluno, mas também do próprio professor.

